

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
**DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL**



**TESIS DOCTORAL**

**El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como  
recurso creativo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Isaac Tello Sánchez**

DIRECTORA

**Elena Esteban Muñoz**

**Madrid, 2016**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado**

**Departamento de Expresión Musical y Corporal**

*Programa de doctorado*

**Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música**

*Título*

**EL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO  
DE LA DANZA: LA IMPROVISACIÓN  
COMO RECURSO CREATIVO**

---

*Tesis doctoral presentada por*

**D. Isaac Tello Sánchez**

*Directora*

**Dra. Elena Esteban Muñoz**

**MADRID, 2015**





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado**

**Departamento de Expresión Musical y Corporal**

*Programa de doctorado*

**Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música**

*Título*

**EL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO  
DE LA DANZA: LA IMPROVISACIÓN  
COMO RECURSO CREATIVO**

---

*Tesis doctoral presentada por*

**D. Isaac Tello Sánchez**

*Directora*

**Dra. Elena Esteban Muñoz**

MADRID, 2015





*A mis padres,  
M<sup>a</sup> Antonia Sánchez y Antonio Tello,  
por llenarme de música y por todo lo demás.*

*A mi compañera de viaje y mis hijas,  
Elena Caro, Irene Tello y Adriana Tello,  
por inspirarme.*

*A mi hermano,  
Héctor Tello,  
por improvisar conmigo.*



## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Elena Esteban, por su guía, entrega y generosidad al compartir su conocimiento, de gran ayuda para la realización de esta tesis.

Al Dr. Emilio Molina y a Carlos Galán por la influencia de su sistema de trabajo en mi método y por su compromiso para con la improvisación y la creatividad.

A Elena Caro por sus propuestas, discusiones sobre educación musical y por la revisión de mis borradores.

A Antonio Tello por su gran apoyo y por su ayuda en la elaboración de las ilustraciones.

A Coral Ivy Hunt por sus consejos y correcciones.

A los pianistas y maestros de danza con quienes tuve la fortuna de compartir trabajo, experiencias y los misterios de este gratificante oficio. Subrayo entre todos ellos a Concepción Cerezo, Manuel Mateos, Alberto de Paz, Aurora Pons, Ana Castillo, Ana Isabel Elvira, Nuria Balbaneda, Sergio Lasuén, Carlos Rodríguez, Juan Pedro Cabanas, Raquel Alarcón y Javier Mesa.

A todos mis alumnos, sin quienes no hubiera podido realizar este trabajo, entre quienes destaco a Manuel Molina, Soledad García, Juan Manuel Escalera, Pedro Martos y Ángel Pérez.

A los centros educativos de enseñanzas artísticas en los que se ha desarrollado la investigación, en especial los Conservatorios Superiores de Música Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla.



**EL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO  
DE LA DANZA: LA IMPROVISACIÓN  
COMO RECURSO CREATIVO**









## ÍNDICE

RESUMEN .....	23
RESUME TRANSLATED .....	31
ORGANIGRAMA .....	37
Leyenda de abreviaturas .....	41
1. INTRODUCCIÓN .....	45
2. JUSTIFICACIÓN .....	49
3. DECLARACIÓN DE INTENCIONES .....	57
4. OBJETIVOS, INTERROGANTES E HIPÓTESIS .....	61
4.1. OBJETIVOS .....	61
4.2. INTERROGANTES .....	62
4.3. HIPÓTESIS .....	63
<b>ANTECEDENTES</b>	
5. MARCO TEÓRICO .....	69
5.1. MARCO LEGISLATIVO .....	70
5.1.1. NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN ESPAÑA .....	70
5.1.2. INESTABILIDAD Y MULTIPLICIDAD NORMATIVA .....	71
5.1.3. NORMATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS .....	73
5.2. MARCO EDUCATIVO .....	75
5.2.1. ESTUDIAR ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA EN ESPAÑA .....	75
5.2.2. ESTUDIAR ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA EN OTROS PAÍSES: ESTUDIO PRELIMINAR.....	79
5.3. MARCO PROFESIONAL .....	84
5.3.1. LA PROFESIÓN DE PIANISTA ACOMPAÑANTE DE DANZA .....	84
6. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	91
6.1. IMPROVISACIÓN Y LENGUAJE MUSICAL COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN.....	91
6.2. IMPROVISACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA MUSICAL .....	93
6.3. ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO Y MÚSICA PARA DANZA .....	99
6.3.1. APORTACIONES AL ACOMPAÑAMIENTO PARA DANZA .....	99
6.3.2. PUBLICACIONES: TEXTOS Y MÚSICA .....	99

6.3.3. CURSOS DE FORMACIÓN .....	101
6.3.4. IMPLEMENTACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA .....	104
6.3.5. INVESTIGACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICO .....	106
6.3.6. LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE DANZA .....	112
6.3.7. APORTACIONES INTERNACIONALES: ESTUDIO PRELIMINAR .....	115
7. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	119
7.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN .....	119
7.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	127
7.2.1. CONTEXTO, POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTREO .....	127
7.2.2. MATERIALES, RECURSOS Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA .....	129
<b>INVESTIGACIÓN TEÓRICA</b>	
8. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA .....	139
8.1. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y PEDAGOGÍA .....	140
8.2. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD .....	142
8.3. IMPROVISACIÓN PIANÍSTICA .....	146
8.4. ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO DE DANZA .....	147
8.5. IMPROVISACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA .....	150
8.5.1. DE LA PARTITURA A LA IMPROVISACIÓN PARA DANZA .....	155
8.5.2. CAPACIDADES NECESARIAS PARA ACOMPAÑAR DANZA .....	156
8.6. CONTENIDOS MUSICALES TÉCNICOS PRELIMINARES .....	159
8.6.1. <i>CIFRADOS</i> .....	159
8.6.2. <i>PATRONES MUSICALES DE ACOMPAÑAMIENTO</i> .....	164
8.6.3. <i>PREPARACIONES</i> .....	170
9. DANZA CLÁSICA: ESPECIALIDAD Y ASIGNATURA .....	189
9.1. ESPECIALIDAD DE <i>DANZA CLÁSICA</i> : ASIGNATURAS CON PIANISTA .....	189
9.2. ASIGNATURA DE “DANZA CLÁSICA”: <i>BARRA Y CENTRO</i> .....	191
9.3. CONTENIDOS DE “DANZA CLÁSICA” TÉCNICOS PRELIMINARES .....	197
9.3.1. EJERCICIOS DE <i>BARRA</i> Y PARAMETROS ASOCIADOS .....	197
9.3.1.1. <i>CALENTAMIENTO EN BARRA Y/O SUELO</i> .....	197
9.3.1.2. <i>PLIÉ</i> .....	198
9.3.1.3. <i>BATTEMENT TENDU</i> .....	200
9.3.1.4. <i>BATTEMENT JETÉ</i> .....	202
9.3.1.5. <i>RONDE DE JAMBE</i> .....	204

9.3.1.6. <i>BATTEMENT FONDU</i> .....	207
9.3.1.7. <i>BATTEMENT FRAPPÉ</i> .....	208
9.3.1.8. <i>PETIT BATTEMENT</i> .....	210
9.3.1.9. <i>ADAGIO PARA DEVELOPPÉ</i> .....	211
9.3.1.10. <i>GRAND BATTEMENT</i> .....	213
9.3.1.11. <i>ADAGIO PARA PIE A LA BARRA</i> .....	214
9.3.2. EJERCICIOS DE <i>CENTRO</i> Y PARÁMETROS ASOCIADOS.....	215
9.3.2.1. <i>PAS DE LIAISON</i> .....	215
9.3.2.2. <i>ADAGIO DE CENTRO</i> .....	216
9.3.2.3. <i>PIRUELAS</i> .....	217
9.3.2.4. <i>GIROS EN DIAGONAL</i> .....	218
9.3.2.5. <i>PEQUEÑOS SALTOS</i> .....	220
9.3.2.6. <i>SALTOS MEDIANOS</i> .....	221
9.3.2.7. <i>GRANDES SALTOS</i> .....	222
9.3.2.8. <i>CODA</i> .....	223
9.3.2.9. <i>PORT DE BRAS Y/O REVERENCIA</i> .....	224
 <b>INVESTIGACIÓN PRÁCTICA A)</b>	
10. CASO PRÁCTICO .....	231
10.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO PRÁCTICO .....	232
11. PROPUESTAS DIDÁCTICAS .....	239
11.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS PROPUESTAS .....	240
11.2. METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE LAS PROPUESTAS .....	241
11.3. MÚSICA PARA EJERCICIOS DE <i>BARRA</i> .....	244
11.3.1. PD1: MÚSICA PARA <i>CALENTAMIENTO</i> .....	245
11.3.1.1. Partitura para <i>calentamiento</i> .....	246
11.3.1.2. Análisis e improvisación para <i>calentamiento</i> .....	247
11.3.2. PD2: MÚSICA PARA <i>PLIÉ</i> .....	249
11.3.2.1. Partitura para <i>plié</i> .....	250
11.3.2.2. Análisis e improvisación para <i>plié</i> .....	251
11.3.3. PD3: MÚSICA PARA <i>BATTEMENT TENDU</i> .....	253
11.3.3.1. Partitura para <i>battement tendu</i> .....	254
11.3.3.2. Análisis e improvisación para <i>battement tendu</i> .....	255
11.3.4. PD4: MÚSICA PARA <i>BATTEMENT JETÉ</i> .....	257

11.3.4.1. Partitura para <i>battement jeté</i> .....	258
11.3.4.2. Análisis e improvisación para <i>battement jeté</i> .....	259
11.3.5. PD5: MÚSICA PARA <i>RONDE DE JAMBE À TERRE</i> .....	261
11.3.5.1. Partitura para <i>rond de jambe à terre</i> .....	262
11.3.5.2. Análisis e improvisación para <i>rond de jambe à terre</i> .....	263
11.3.6. PD6: MÚSICA PARA <i>BATTEMENT FONDU</i> .....	265
11.3.6.1. Partitura para <i>battement fondu</i> .....	266
11.3.6.2. Análisis e improvisación para <i>battement fondu</i> .....	267
11.3.7. PD7: MÚSICA PARA <i>BATTEMENT FRAPPÉ</i> .....	268
11.3.7.1. Partitura para <i>battement frappé</i> .....	269
11.3.7.2. Análisis e improvisación para <i>battement frappé</i> .....	270
11.3.8. PD8: MÚSICA PARA <i>PETIT BATTEMENT</i> .....	272
11.3.8.1. Partitura para <i>petit battement</i> .....	273
11.3.8.2. Análisis e improvisación para <i>petit battement</i> .....	274
11.3.9. PD9: MÚSICA PARA <i>RONDE DE JAMBE EN L'AIR</i> .....	275
11.3.9.1. Partitura para <i>rond de jambe en l'air</i> .....	276
11.3.9.2. Análisis e improvisación para <i>rond de jambe en l'air</i> .....	277
11.3.10. PD10: MÚSICA PARA <i>DEVELOPPÉ</i> .....	278
11.3.10.1. Partitura para <i>developpé</i> .....	279
11.3.10.2. Análisis e improvisación para <i>developpé</i> .....	280
11.3.11. PD11: MÚSICA PARA <i>GRAND BATTEMENT</i> .....	281
11.3.11.1. Partitura para <i>grand battement</i> .....	282
11.3.11.2. Análisis e improvisación para <i>grand battement</i> .....	283
11.3.12. PD12: MÚSICA PARA <i>PIE À LA BARRA</i> .....	285
11.3.12.1. Partitura para <i>pie à la barra</i> .....	286
11.3.12.2. Análisis e improvisación para <i>pie à la barra</i> .....	287
11.4. MÚSICA PARA EJERCICIOS DE <i>CENTRO</i> .....	289
11.4.1. PD13: MÚSICA PARA <i>PAS DE LIAISON</i> .....	289
11.4.1.1. Partitura para <i>pas de liaison</i> .....	290
11.4.1.2. Análisis e improvisación para <i>pas de liaison</i> .....	291
11.4.2. PD14: MÚSICA PARA <i>ADAGIO</i> .....	292
11.4.2.1. Partitura para <i>adagio</i> .....	293
11.4.2.2. Análisis e improvisación para <i>adagio</i> .....	294

11.4.3. PD15: MÚSICA PARA <i>PIRUETAS</i> .....	295
11.4.3.1. Partitura para <i>piruetas</i> .....	296
11.4.3.2. Análisis e improvisación para <i>piruetas</i> .....	297
11.4.4. PD16: MÚSICA PARA <i>GRANDES PIRUETAS</i> .....	298
11.4.4.1. Partitura para <i>grandes piruetas</i> .....	299
11.4.4.2. Análisis e improvisación para <i>grandes piruetas</i> .....	300
11.4.5. PD17: MÚSICA PARA <i>GIROS EN DIAGONAL A)</i> .....	301
11.4.5.1. Partitura para <i>giros en diagonal a)</i> .....	302
11.4.5.2. Análisis e improvisación para <i>giros en diagonal a)</i> .....	303
11.4.6. PD18: MÚSICA PARA <i>GIROS EN DIAGONAL B)</i> .....	304
11.4.6.1. Partitura para <i>giros en diagonal b)</i> .....	305
11.4.6.2. Análisis e improvisación para <i>giros en diagonal b)</i> .....	306
11.4.7. PD19: MÚSICA PARA <i>PEQUEÑOS SALTOS</i> .....	307
11.4.7.1. Partitura para <i>pequeños saltos</i> .....	308
11.4.7.2. Análisis e improvisación para <i>pequeños saltos</i> .....	309
11.4.8. PD20: MÚSICA PARA <i>BATERÍA</i> .....	310
11.4.8.1. Partitura para <i>batería</i> .....	311
11.4.8.2. Análisis e improvisación para <i>batería</i> .....	312
11.4.9. PD21: MÚSICA PARA <i>SALTOS MEDIANOS</i> .....	313
11.4.9.1. Partitura para <i>saltos medianos</i> .....	314
11.4.9.2. Análisis e improvisación para <i>saltos medianos</i> .....	315
11.4.10. PD22: MÚSICA PARA <i>GRANDES SALTOS</i> .....	317
11.4.10.1. Partitura para <i>grandes saltos</i> .....	318
11.4.10.2. Análisis e improvisación para <i>grandes saltos</i> .....	319
11.4.11. PD23: MÚSICA PARA <i>CODA</i> .....	320
11.4.11.1. Partitura para <i>coda</i> .....	321
11.4.11.2. Análisis e improvisación para <i>coda</i> .....	322
11.4.12. PD24: MÚSICA PARA <i>PORT DE BRAS Y/O REVERENCIA</i> .....	323
11.4.12.1. Partitura para <i>port de bras y/o reverencia</i> .....	324
11.4.12.2. Análisis e improvisación para <i>port de bras y/o reverencia</i> .....	325

## INVESTIGACIÓN PRÁCTICA B)

12. ENTREVISTAS AL ALUMNADO.....	331
12.1. JUSTIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS .....	331

12.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS .....	332
12.2.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTA INICIALES .....	334
12.2.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS FINALES .....	354
13. TESTIMONIOS DEL ALUMNADO .....	371
13.1. TESTIMONIOS SOBRE EL CASO PRÁCTICO .....	371
13.2. OTROS TESTIMONIOS .....	373
<b>BALANCE DE RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN</b>	
14. BALANCE DE RESULTADOS .....	379
14.1. BALANCE DE RESULTADOS: INVESTIGACIÓN TEÓRICA .....	379
14.2. BALANCE DE RESULTADOS: INVESTIGACIÓN PRÁCTICA .....	382
15. TRIANGULACIÓN .....	387
<b>CONCLUSIONES Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
16. CONCLUSIONES.....	395
17. FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN .....	403
<b>TESAURO</b>	
18. TERMINOLOGÍA TÉCNICA EMPLEADA .....	409
18.1. TERMINOLOGÍA TÉCNICA DE DANZA EMPLEADA .....	410
18.2. TERMINOLOGÍA TÉCNICA DE MÚSICA EMPLEADA.....	426
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
19. BIBLIOGRAFÍA.....	437
19.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA.....	438
19.2. OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS .....	447
19.3. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA REFERENCIADA .....	453
19.3BIS. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA REFERENCIADA.....	459
19.4. WEBGRAFÍA REFERENCIADA .....	464
19.5. OTRA WEBGRAFÍA DE INTERÉS .....	470
19.6. DISCOGRAFÍA REFERENCIADA .....	480
19.7. OTRA DISCOGRAFÍA DE INTERÉS .....	480
<b>ÍNDICE DE IMÁGENES</b>	
20. ÍNDICE DE IMÁGENES.....	487

## **ANEXOS**

<b>ANEXO I: “SUITE EN LA LUNA” PARA PIANO .....</b>	<b>499</b>
ANEXO I a): PARTITURA DE “SUITE EN LA LUNA” .....	503
ANEXO I b): GRABACIÓN DE “SUITE EN LA LUNA” .....	555
<b>ANEXO II: ENTREVISTAS COMPLETAS .....</b>	<b>559</b>
ANEXO II a): ENTREVISTAS INICIALES COMPLETAS .....	563
ANEXO II b): ENTREVISTAS FINALES COMPLETAS .....	609
<b>ANEXO III: PROPUESTAS ACADÉMICAS.....</b>	<b>641</b>
 <b>PhD ABSTRACT .....</b>	 <b>661</b>





RESUMEN



## RESUMEN

La presente tesis surge ante la necesidad de conceder un reconocimiento y propiciar un marco de conocimiento y acción teórico y práctico para una disciplina históricamente desatendida en el ámbito académico musical: el acompañamiento pianístico de la danza.

Este tipo de acompañamiento pianístico es lógicamente demandado tanto por conservatorios de danza como por compañías de danza; sin embargo, a excepción de casos puntuales, desde los conservatorios de música no se forma a los alumnos pianistas para que puedan desempeñar con garantías de éxito esta labor en el futuro, y no son pocos los pianistas que tras haber concluido de manera brillante sus estudios musicales, posiblemente con un bagaje considerable de conciertos y una trayectoria artística reconocida, fracasan al iniciar su recorrido profesional en el mundo de la danza. Este hecho es especialmente significativo cuando sucede tras haber superado con éxito un procedimiento selectivo de concurso-oposición al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, en la especialidad de *Piano*, y de forma tan ineludible como imprevista, deben desempeñar esta labor en un conservatorio de danza, como consecuencia de unas normativas “cuando menos” controvertidas.

Esta paradójica circunstancia queda evidenciada en la introducción y en la justificación de la tesis, así como en los apartados sucesivos donde además se atienden aspectos referidos a la situación educativa de la improvisación y de los recursos creativos que habrían de ser inherentes a toda forma de pedagogía musical, y que tan necesarios resultan además para el desarrollo de un eficaz acompañamiento pianístico de la danza.

Tras la declaración de intenciones se presenta como objetivo principal de la tesis el de lograr una interrelación efectiva entre los distintos profesionales de las enseñanzas de danza, mediante una comunicación fluida entre los mismos, con ayuda de la improvisación como recurso de acompañamiento en el aula. A continuación se plantean los objetivos secundarios, los interrogantes y se formulan las hipótesis.

En el marco teórico se determinan las cuestiones legislativas y de normativa aplicable referidas tanto al ámbito educativo como al profesional. Se observa cómo, en el escenario de una importante inestabilidad y multiplicidad normativa en España, desde las administraciones educativas se atiende de forma insuficiente la necesidad de dicha

formación pianística. Asimismo, tras analizarse la situación análoga en otros países, determinándose con ello la realidad internacional en que se encuentra dicha especificidad acompañante, puede observarse que similares circunstancias son igualmente identificables en la mayoría de los países, tanto europeos como del resto de continentes.

En el apartado correspondiente al estado de la cuestión se comienza por determinar la importancia de la improvisación en el desarrollo de todo músico, aludiendo y referenciando las experiencias, investigaciones, publicaciones y conclusiones de contrastados pedagogos, compositores, intérpretes y tratadistas. Después, en este mismo apartado, el interés se centra en las investigaciones y publicaciones de música y textos existentes en materia de acompañamiento pianístico de danza, así como del estudio de la música en las enseñanzas de danza. También se enfoca la atención en los cursos de formación sobre música y danza, en la reciente implementación de asignaturas relacionadas con el acompañamiento de danza en España, así como en importantes aportaciones individuales a la materia objeto de este estudio, tanto nacionales como internacionales.

Una vez se han delimitado las cuestiones marco en que se ubica esta tesis y se ha efectuado el análisis de la realidad, referida tanto a los estudios y aportaciones en materia de improvisación musical y acompañamiento de danza, como a la implementación de materias y recursos pedagógicos dirigidos a la formación de los futuros profesionales de la danza, el esfuerzo ha sido tanto el método como el diseño de la investigación, concretando el contexto en que se sitúa la misma, su población de estudio, y los materiales y recursos utilizados.

Tras presentarse los antecedentes de la investigación, referidos al marco teórico, estado de la cuestión, y método y diseño de la investigación, se estructuran los dos grandes bloques de la misma, de una parte la investigación teórica y de otra la investigación práctica.

Una vez referida en apartados anteriores la importancia de la improvisación, en la investigación teórica se estudia la relación de ésta con la pedagogía, con la creatividad, con la educación y aprendizaje pianísticos y, por último, con el piano como instrumento empleado para el acompañamiento de las clases de danza académica. Seguidamente se delimita cómo el sistema empleado para trabajar la improvisación en la tesis parte de los elementos de análisis extraídos de una partitura previamente

seleccionada; asimismo, se alude a las capacidades que debe desarrollar el pianista para acompañar danza de forma eficaz. Centrado pues el tema en la improvisación para el acompañamiento pianístico de la danza, se inicia la relación de los contenidos musicales técnicos preliminares necesarios para el desarrollo de las propuestas didácticas.

A continuación, todavía en el bloque relativo a la investigación teórica, se definen conceptos importantes para entender el trabajo subsiguiente, como por ejemplo los conceptos de *Danza Clásica* entendida como especialidad, y “Danza clásica” entendida como asignatura; los conceptos de *barra* y *centro* como partes en que se compone la clase de “Danza clásica”; y finalmente los referidos a cada uno de los ejercicios que componen la *barra* y el *centro*, y que habrán necesariamente de comprenderse para emprender el trabajo posterior con las propuestas didácticas, que se incluyen dentro de la primera subdivisión del bloque correspondiente a la investigación práctica.

El primer sub-bloque lo constituye, de una parte, la descripción de un caso práctico en el aula en el que siete alumnos de piano de enseñanzas superiores tuvieron la oportunidad de trabajar con una bailarina profesional, improvisando para el acompañamiento de los ejercicios de danza académica que la maestra proponía, aplicando así lo aprendido hasta ese momento en el curso académico. De otra parte, dentro también de este primer sub-bloque, se presenta una serie de veinticuatro propuestas didácticas para el acompañamiento pianístico de cada uno de los ejercicios de *barra* y *centro*, en las que se muestra el tipo de material utilizado tanto durante el desarrollo del referido caso práctico como, más pormenorizadamente, durante el trabajo continuado en el aula.

Las mencionadas propuestas para piano han sido planteadas del siguiente modo: del conjunto de piezas para *ballet* agrupadas bajo la denominación de “Suite en la Luna”, compuestas *ex profeso* para la realización de la tesis y recogidas en el ANEXO I, se ha seleccionado una serie de fragmentos musicales a partir de los cuales se propone una metodología específica de trabajo. Dicha metodología se basa en la improvisación para el acompañamiento pianístico de cada uno de los ejercicios de *barra* y *centro* presentados, partiendo de los elementos de análisis extraídos de los fragmentos musicales aludidos.

El segundo sub-bloque lo constituye principalmente una serie de veintiuna entrevistas iniciales y otra serie de veinte entrevistas finales, recogidas en el ANEXO II,

realizadas a los alumnos que cursaron estudios de acompañamiento pianístico de danza en los Conservatorios Superiores de Música Manuel Castillo de Sevilla y Rafael Orozco de Córdoba. En dichos estudios, como en el caso práctico descrito en la tesis, se ha trabajado este tipo de acompañamiento con las partituras propuestas así como con la improvisación como recurso creativo, a partir de la referida metodología y con los materiales aludidos. Además, dentro de este segundo sub-bloque se recogen dos series de testimonios de varios de los sujetos que cursaron estudios de acompañamiento de danza: la primera serie de testimonios está referida al mencionado caso práctico; y la segunda serie de testimonios fue recogida en los años posteriores al curso académico en que los mismos sujetos habían cursado estas enseñanzas.

Después, comparando las respuestas de las entrevistas y los resultados obtenidos con los diferentes testimonios del alumnado, y con el resto de cuestiones inherentes a las investigaciones teórica y práctica, se ha efectuado la triangulación de los datos. Con ello se ha podido determinar la idoneidad de las propuestas didácticas, así como la demanda de este tipo de formación por parte del alumnado, tanto en materia de acompañamiento a la danza como de improvisación.

A continuación, partiendo de la triangulación y dando respuesta a los interrogantes iniciales, se formulan las conclusiones a que se llega tras considerar los resultados obtenidos en las investigaciones paralelas, teórica y práctica. Entre dichas conclusiones se determina la necesidad de implementar una asignatura de acompañamiento de danza en todos los planes de estudios de enseñanzas superiores de *Piano* debido a que el marco educativo no es, salvo en contadas excepciones, el idóneo para que la formación pianística en el ámbito del acompañamiento de danza pueda ser una realidad.

Seguidamente, se proponen varias posibles vías para emprender futuras investigaciones. Por último, se presenta un tesoro en el que figuran todos los términos técnicos empleados, tanto musicales como de danza.

Al final de la tesis se relacionan la bibliografía, los índices de imágenes en que figuran las tablas, los gráficos, las ilustraciones, los ejemplos musicales y las partituras presentadas para desarrollar las propuestas didácticas.

Como ANEXOS a esta tesis se presentan la partitura y grabación discográfica de la “Suite en la Luna” original para *ballet*, las entrevistas completas de los sujetos investigados, y las propuestas académicas del autor a diferentes organismos e instituciones para que dicha formación pudiera convertirse en una realidad.

El ejercicio de abstracción en esta tesis ha sido una guía para la comprensión de todo lo analizado, con el fin de no incurrir en una redacción de retórica innecesaria y fácil. La recompensa por ello es la obtención de una redacción sintética y ordenada sobre una temática que carece de literatura especializada.





RESUME TRANSLATED



## RESUME TRANSLATED

This project was inspired by the necessity of raising awareness and of providing a practical and theoretical knowledge and action framework for a discipline that has traditionally been neglected in the musical academic sphere: the piano musical accompaniment for dancing.

This type of piano accompaniment is logically provided for music conservatories and for dancing companies. Nevertheless, despite some isolated examples, music conservatories are not specifically training piano students to allow them to perform this task in the future with certain success possibilities. There are many pianists that after having overcome their students with honours, and with probably a wide experience in concerts and an artistic career, fail when starting to work in the dancing world. This is especially significant when, after having successfully passed a public competition to obtain a job at the *Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas* [Spanish Music and Scenic Arts Teachers Staff], with the speciality in *Piano*, and they have to suddenly and inevitably, develop this task in a dance conservatory. This is a consequence of some regulations that could be considered at least controversial.

This paradox is highlighted in the Introduction and in the Justification of the PhD as well as in the parts following that also deal with aspects related to the educational state of improvisation and creative resources, which should be inherent in every musical pedagogy, and that are absolutely necessary to obtain an efficient piano accompaniment to dancing.

After establishing the line of work, the main aim of this thesis is stated. It consists on achieving an effective relationship between different dance teaching professionals, by a fluent communication, and the use of improvisation as an accompaniment resource in the classroom. After that, secondary aims are outlined, as well as questions and hypothesis.

Once these questions have been established, appears the theoretical framework. In it laws and regulations applicable to the teaching and professional spheres are analysed. It is observed that, as well as instable and multiple regulations in Spain, education authorities do not sufficiently fulfil the necessity of this type of pianistic training. Moreover, having analyzed other countries' situation, establishing the

international status of this accompaniment speciality, it can be observed that in the majority of the countries, European or from other Continents, the situation is similar.

In the State of the Art chapter, firstly the importance of improvisation in a musician development is established, supported by quotes and references from previous research experiences, papers, conclusion of prominent pedagogy professionals, composers, interpreters and authors. Secondly, interest is focused on already existent research and publications regarding dancing piano accompaniment, as well as on the study of music in relation to dancing teaching. Training courses on music and dancing are also studied, as well as the recent implementation of subjects related to dancing accompaniment in Spain, and on important individual contributions, national as well as international ones.

Once the research lines of this doctoral project and the current situation -studies and contributions to musical improvisation and dancing accompaniment, the implementation of subjects and pedagogical resources addressed to future professional dancers- have been established, the work focuses on methodology and research design. In this part the context is delimited and subjects, materials and resources used are explained.

Having introduced previous research, referring to the theoretical framework, state of the art and the methodology and research design, two main blocks are established: one for theoretical research and other for practical research.

Once established the importance of improvisation, in the theoretical part is studied the relation of improvisation with pedagogy, creativity, piano education and training, and also with the piano conceived as an instrument for accompaniment in academic dancing lessons. Then, the system developed in this doctoral project is delimited. The origin of this system is the analysis of a previously selected music scores and, at the same time, the skills that the pianist must develop to perform dancing accompaniment are indicated. Once the focus is on piano accompaniment and improvisation for dancing, initial musical technical contents necessary for didactic designs development are enlisted.

Still in the block devoted to theoretical research, concepts important for the understanding of this doctoral thesis are defined. Examples of this are the concepts of *Classic Dance* as a speciality and “classic Dance” as a teaching subject; also the concepts of *pole* and *centre* as parts of the “classic Dance” lesson. The definition of

these concepts is essential for the correct understanding of the didactic designs. The definitions mark the start of the first of the two minor blocks forming the practical research part.

The first minor block is composed, on the one hand, by a practical case description. That takes place at the classroom and in which seven high level piano students had the opportunity to work with a professional dancer, improvising for the accompaniment of the academic dancing exercises suggested by the teacher. That allowed them to put in practice what was learn during that academic year. On the other hand, in this first minor block also, are introduced twenty-four didactic designs for piano accompaniment of each exercise of *pole* and *centre* in which the type of material used during the development of this specific practical case is explained in detail.

These proposals have been created as follows: a selection musical fragments from the “Suite en la Luna” *ballet* pieces composed *ex profeso* for this thesis included on ANNEX I serves to establish a specific working methodology. This methodology is based on an piano accompaniment improvisation for each of the presented *pole* and *centre* exercises and starts with an analysis of the elements extracted from each musical fragment.

The second minor block is mainly formed by twenty-one initial interviews made to piano accompaniment for dancing students of the Higher Music Conservatories Manuel Castillo of Seville and Rafael Orozco of Córdoba and twenty final ones included on ANNEX II. The students had worked this type of accompaniment with the selected music score, as well as with improvisation as creative resource using the above stated methodology and materials. Moreover, in this second minor block two series of opinions of several subjects who studied accompaniment to dancing. The first series refers to the applied practical case, and the second series was polled on the subsequent years of the academic year in which the same subject studied.

After that, data were triangulated using the answers of the interviews, the results obtained from the students and the rest of inherent issues to practical and theoretical research. This triangulation process allowed the sustainability of the didactic designs in dancing accompaniment as well as in improvisation.

Finally, conclusions are stated. They are established considering the obtained results of parallel research, theoretical as well as practical. One of the main conclusions obtained is that is necessary to implement a subject on dancing accompaniment in every

curricula with the speciality of *Piano*. This is caused by thy educational framework, that is not the best one for training dancing accompaniment to be a reality.

After the conclusion, several possible future research line are drafted and a thesaurus containing all technical terms is included, referring to dancing as well as music.

Bibliography, images, graphics, illustrations, musical examples and music score used in de didactic designed are enlisted at the end of the work.

As ANNEXES for this PhD are included: the score and the recording of the original work “Suite en la Luna” for *ballet*, the complete interviews of the researched subjects and the academic proposals developed and presented by the author to several institutions in order to make the aim of this PhD a reality.

The abstraction exercise of this work has been a guideline for the comprehension of everything that has been analysed in order to avoid unnecessary easy rhetorical writing. The achievement is a synthetic and organized writing referring a discipline which has not specialized literature.

ORGANIGRAMA





## ORGANIGRAMA

A continuación, con la intención de representar gráficamente los contenidos de la tesis, se muestra el siguiente organigrama:

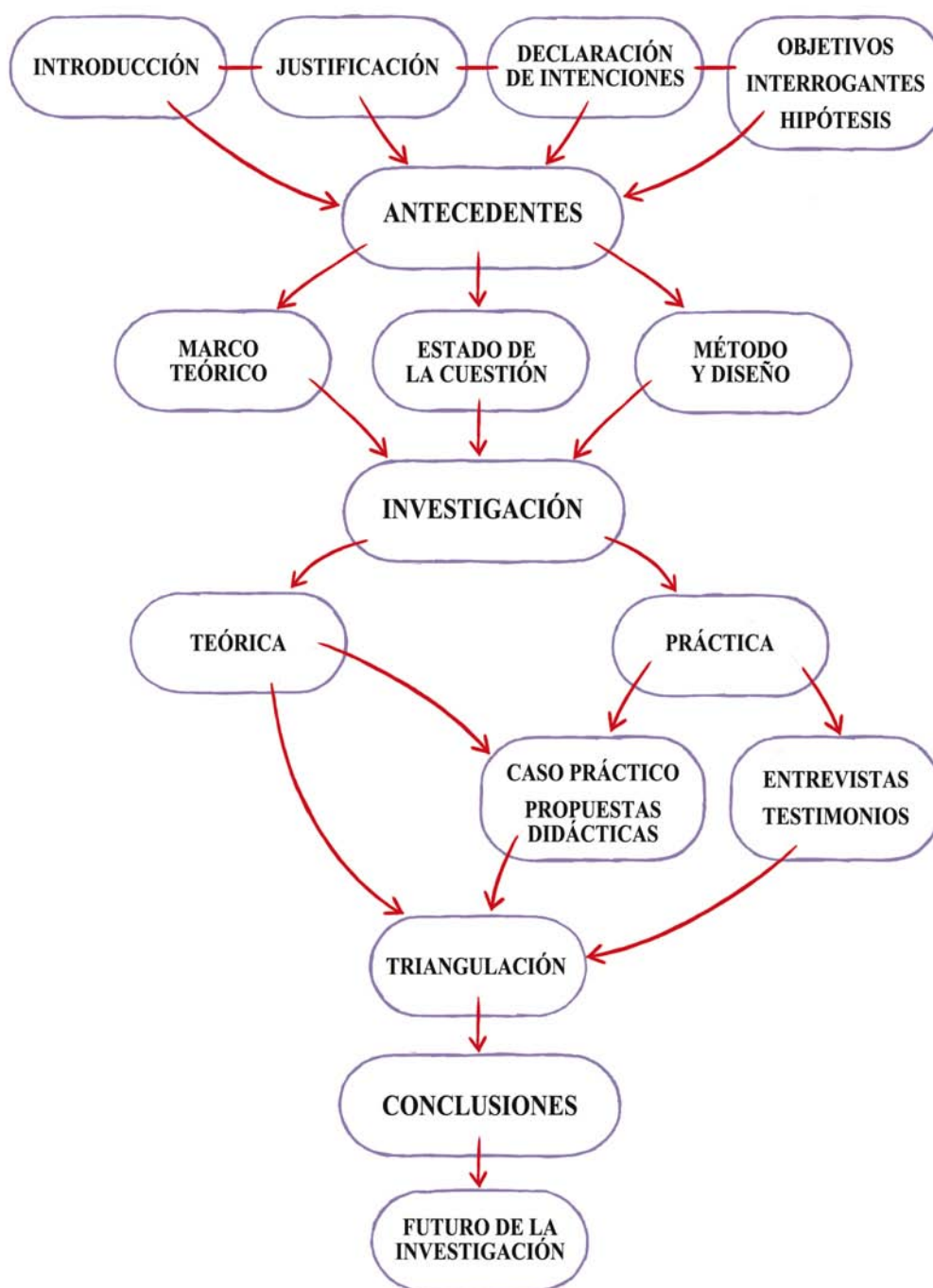


Imagen 1: Organigrama de contenidos de la tesis



Leyenda de abreviaturas



## **Leyenda de abreviaturas**

AAEE	Artes Escénicas
CEM	Conservatorio Elemental de Música
CPD	Conservatorio Profesional de Danza
CPM	Conservatorio Profesional de Música
CSD	Conservatorio Superior de Danza
CSM	Conservatorio Superior de Música
IEM	Instituto de Educación Musical
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
N	Normativa
PD	Propuesta didáctica
RCPD	Real Conservatorio Profesional de Danza
RCSM	Real Conservatorio Superior de Música
URL	Secuencia de caracteres para designar una dirección de internet



## 1. INTRODUCCIÓN





## 1. INTRODUCCIÓN

Como se deduce del término *mousiké* y como refiere poéticamente el escritor y periodista Antón Castro (2011, p. 14), música y danza han convivido a lo largo de la historia:

“[...] La música ha formado parte de la vida del hombre desde los orígenes. Como el agua, el viento, las puestas de sol o las tormentas. La música ha sido una necesidad y una presencia: estaba allí, en la melodía de las estaciones, en el rumor de los bosques o en el canto de los pájaros, desde que el hombre apareció sobre la tierra. Y otro tanto podría decirse del baile o de la danza; ya en la prehistoria, en sus pinturas rupestres, el hombre se representó ejecutando pasos, ensayando movimientos artísticos, bosquejando movimientos con esa cadencia tan particular a la que llamamos ritmo [...]”

A pesar de esta evidente simbiosis entre música y danza, desde las administraciones educativas parece concebirse cada disciplina sin atender suficientemente su interrelación. Y en este marco, la figura del pianista acompañante de danza acusa una situación bastante incierta, como consecuencia de una formación académica que parece ser insuficiente.

Esta circunstancia motivó la elaboración de una serie de propuestas, a las que se aludirá más adelante, para que pudiera implementarse el acompañamiento de la danza en los planes de estudios superiores de música, dentro del ámbito nacional.

Algunos reconocidos pianistas, entre ellos el del Nashville Ballet Company de Tennessee Eric Burgett y el de la Royal Academy of Dance (RAD) de Londres Ho Wen Yang, significan la importancia y particularidad del acompañamiento para danza.

Como expone Eric Burgett (2013, URL1)<sup>1</sup>:

“[...] El acompañamiento para danza es un arte en sí mismo [...]”

Y como aclara Ho Wen Yang (URL2):

“[...] gran parte del acompañamiento al baile sucede fuera del escenario [...] En esta clasificación, el acompañamiento para danza se puede dividir en dos aspectos: acompañamiento para las clases de técnica y acompañamiento para los ensayos. En ambos escenarios, el piano es el instrumento más comúnmente utilizado [...]”

---

<sup>1</sup> Obsérvese que, para unificar el criterio idiomático y asimismo propiciar una lectura más fluida, ésta y todas las citas durante el transcurso de la tesis han sido traducidas al español de forma literal a excepción de, cuando ello se ha hecho necesario, la reordenación puntual de alguna estructura gramatical para lograr una más clara inteligibilidad del texto. Se remite al lector interesado en la lectura de los textos originales, a la consulta de las fuentes referenciadas.

Esta tesis se centra en la especificidad del acompañamiento pianístico para las clases impartidas en los conservatorios de danza españoles. Son cuatro las especialidades -*Danza Clásica*<sup>2</sup>, *Danza Española*, *Danza Contemporánea* y *Baile Flamenco*- que se cursan oficialmente en dichos conservatorios, y únicamente en la especialización de *Baile Flamenco* no juega un papel fundamental la figura del pianista en los conservatorios de danza, siendo esta función encomendada al guitarrista, al cantaor y al percusionista; por lo que, al menos para el resto de especialidades, parece oportuno que exista un tipo de formación específica de manera que el pianista acompañante de danza pueda desarrollar con garantías de calidad y competencia sus funciones profesionales.

Durante las investigaciones en que se ha cimentado esta tesis doctoral se ha analizado la incidencia de dicha formación específica en el desarrollo de los pianistas que tuvieron ocasión de beneficiarse de la misma, analizándose los datos obtenidos y triangulándose después, para poderse establecer las conclusiones.

Para el trabajo en pro de lograr esa formación, se ha ofrecido a los sujetos investigados una serie de técnicas y recursos creativos para el acompañamiento de las clases de la asignatura de “Danza clásica” y de las de “Técnicas básicas de danza”<sup>3</sup>, cimentados en la improvisación a partir de los parámetros extraídos del análisis de músicas susceptibles de ser utilizadas en el acompañamiento de la danza. Éstas, han sido las propias del repertorio pianístico perteneciente a los diferentes periodos de la historia de la música o a los diferentes ámbitos de la música popular; las concebidas para la ilustración sonora en el entorno de los medios audiovisuales y el teatro musical; y las compuestas *ex profeso* para la realización de esta investigación, con el fin de elaborar una serie de propuestas didácticas empleadas como herramienta para su estudio, con los pianistas que intervinieron en la investigación.

---

<sup>2</sup> En la tesis se establece una distinción para diferenciar lo referido a *Danza Clásica* como especialidad, y a “Danza clásica” como asignatura, integrada dentro de la mencionada especialidad, así como de otras. Asimismo, cuando el término se refiere a la especialidad, aparecen las dos palabras con iniciales mayúsculas y, cuando se refiere a la asignatura, solo la primera palabra. Se procederá de igual modo para referirse a todas las de especialidades y asignaturas, aunque éstas ya no presenten la misma denominación.

<sup>3</sup> Conviene señalar que la asignatura de “Danza clásica” no es patrimonio únicamente de la especialidad igualmente denominada, sino que deben cursarla todos los alumnos de las cuatro especialidades a que ya se ha aludido, ya que brinda recursos técnicos imprescindibles para emprender el estudio y la práctica de cada disciplina. Sin embargo, en la especialidad de *Baile Flamenco*, la materia de “Danza clásica” se denomina “Técnicas básicas de danza”, recibiendo un tratamiento algo distinto en cuanto a los objetivos que persigue, pero coincidiendo en el tipo de ejercicios y cuestiones técnicas fundamentales que se trabajan.

## 2. JUSTIFICACIÓN



## 2. JUSTIFICACIÓN

La ingente mayoría de los profesores de piano que obtuvieron una titulación para el ejercicio de su profesión no cursaron ninguna materia relacionada con el acompañamiento de danza. Paradójicamente, esta opción profesional cuenta con gran demanda laboral, incluso dentro del marco de actuación de las administraciones educativas. Por ello, sería preciso atender lo que indica la Dra. Ana Lucía Frega (2011, p. 100), miembro de la Academia Nacional de Educación de Argentina:

“[...] Una currícula musical a tono con los tiempos de hoy debería formularse teniendo en cuenta qué deberían saber y poder hacer los estudiantes para elevar su calidad de vida [...]”

Es llamativo observar que aunque el oficio desarrollado por el pianista acompañante de danza parece ser una práctica estandarizada a nivel mundial, sobre todo en cuanto a lo que a *Danza Clásica* se refiere, aparte de los pianistas que han tenido la oportunidad de trabajar en el mundo de la danza, la mayoría de los pianistas formados en los conservatorios, no solo españoles sino en la mayoría de conservatorios y universidades extranjeras, lo desconocen o no tienen formación al respecto.

Normalmente, el perfil del pianista acompañante de danza que mejor desarrolla sus funciones, es el de quien ha tenido formación en estilos como el *jazz* o la música moderna, o el de quien aunque ha tenido una formación académica convencional se desarrolla de manera solvente en el ámbito de la improvisación. En estos casos se observa que la capacidad de adaptación es mucho mayor que la de aquellos pianistas que obtuvieron una formación únicamente cimentada en la herencia de un tipo de educación que ha dejado de lado la formación en improvisación.

Resulta muy gráfica de las dos cuestiones planteadas -el vacío formativo en materia de acompañamiento para danza y la importancia de la improvisación para su desarrollo-, la respuesta que diera Josu Gallastegui, quien hasta su jubilación fuera pianista del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid, en una entrevista concedida a Carolina de Pedro (2012, URL3), bailarina y editora:

“[...] ¿Recibió alguna formación especial para facilitarle el acompañamiento de las clases? [...]” “[...] En absoluto. No tuve ese privilegio. Además no conozco ningún conservatorio ni escuela de música que tuviese algún curso especial para acompañantes de danza. Básicamente yo tuve que buscarme la vida por mi cuenta, viendo clases aquí y

allá, y recopilando todo tipo de partituras. Tuve también la gran ayuda de que podía improvisar. Requisito este último muy valorado a la hora de tocar una clase [...]"

En España, cuando un pianista aspirante a ocupar puestos docentes es llamado para desempeñar la función de acompañamiento de danza, debe ocupar el puesto si no quiere decaer de las listas. Esto sucedía principalmente cuando aún seguía vigente el *Real Decreto 989/2000* (N1), pero esta situación es todavía de actualidad, tal y como se detalla más adelante en la descripción del estado de la cuestión de ámbito nacional.

Resulta muy representativa la conclusión a que llega la investigadora y profesora del Conservatorio Superior de Música de Castellón, Elena Aguilar (2013, pp. 23-24), tras valorar los testimonios obtenidos de sus informantes:

"[...] El hecho de acceder a una vacante/sustitución en régimen de interinidad, significaba que no tenían posibilidad de elección respecto a la elección de esta función [la de pianista acompañante]. Así pues, esta asignación conllevó un cierto impacto emocional: por una parte, no se veían cumplidas las expectativas de lo que esperaban del mundo profesional, ya que ellos se habían formado en la especialidad de "piano", habían opositado para ser profesores de "piano", y había sido contactados para cubrir una plaza de "piano", y, por otra parte, la formación recibida a través de sus itinerarios formativos no les había dado la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para desempeñar esta función exitosamente [...] El desconocimiento de esta función. El sentimiento de carencia de habilidades específicas y la presión [...] hizo que esta primera experiencia representara la de mayor estrés y presión de toda su carrera [...]"

Pero sorprende observar cómo la misma situación se da también a la inversa, tal y como señala el compositor y profesor del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Carlos Galán (2011. P. 217):

"[...] Peor es aún si cabe el caso del alumno, aspirante a futuro profesional, que sienta la profunda vocación por la enseñanza de la improvisación. Se verá obligado a superar unas pruebas específicas de pianista -compitiendo en cada promoción con destacados concertistas- y, en el supuesto favorable de que las supere, se le adscribirá a la lista de piano, sin garantizársele el que acabe impartiendo su asignatura deseada [...]"

Esa falta de formación pianística, que no solo es tangible en nuestro país sino también de la mayoría de países, como se detalla más adelante al describir el estado de la cuestión de ámbito internacional, condiciona situaciones como la planteada por las investigadoras Dra. Lucía Herrera, profesora de la Universidad de Granada, e Ileana Guillermina Gómez (2011, p.87), profesora en la Universidad Autónoma de Chihuahua:

“[...] En un intento por conseguir pianistas acompañantes, las academias de ballet clásico se ven en la necesidad de buscar [...] las personas que puedan dedicarse a esta profesión, encontrándose en un callejón sin salida, dado que pocos son los ejecutantes que aspiran a ser pianistas acompañantes, y mucho más difícil conseguir los dedicados a acompañar las clases y presentaciones de ballet clásico [...] La mayoría de los estudiantes de piano tiene pretensiones únicamente de ser concertista o profesor de piano [...]”

Así comenzó la actividad profesional de quien redacta en el mundo de la danza, y entre aquellos primeros recuerdos se encuentra su pregunta,

“[...] ¿Cuál es la diferencia entre Escuela Bolera, Estilización y Folklore? [...]”

así como la respuesta subsiguiente que recibió por parte de la Jefe de Estudios de aquel Conservatorio Profesional de Danza,

“[...] Lo averiguarás cuando empiecen las clases [...]”

Dos días después comenzaban las clases y, ante la estupefacción del pianista provocada por no saber en qué habrían de consistir, una de las primeras frases pronunciada en el aula por la maestra de danza, que también forma parte de aquellos recuerdos, fue:

“[...] maestro, por favor, un tres con carácter [...]”

La respuesta no pudo ser otra:

“[...] ¿con carácter de qué? [...]”

Ciertamente, en este momento inicial pudo el autor de esta tesis vivenciar algo a lo que se refiere Ho Wen Yang (2014, p. 1):

“[...] la mayoría de los pianistas acompañantes han solventado la manera de hacer el trabajo a través del ensayo y error [...]”

Por fortuna, gracias a la formación en materia de improvisación por parte de quien redacta y el talante de la maestra Concepción Cerezo, primera bailarina del Ballet Nacional de España durante años y actualmente directora del Conservatorio Profesional de Danza Fortea de Madrid, se fraguó una estrecha colaboración entre ambos profesionales para lograr un resultado eficaz del que se beneficiaron sus alumnos.

Como apunta el investigador y pianista acompañante del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia Pérez-Chirinos (2014, p. 378), los pianistas acompañantes y los profesores de danza, a los que habrían de añadirse los profesores de “Música” en las enseñanzas de danza, deben trabajar coordinados si pretenden actuar en beneficio de sus alumnos:



“[...] Si el profesor de danza y el profesor pianista acompañante trabajan codo a codo, los alumnos, sin duda, se verán beneficiados [...].”

También África Hernández (2009, pp. 15 y 31), investigadora y profesora de *Danza Clásica* del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, se refiere a ello del siguiente modo:

“[...] La musicalidad ayudará a la técnica, pero también es necesario dominar la técnica de la danza académica para ser musical. Para ello el profesor de danza y el pianista coordinarán sus funciones realizando un trabajo conjunto [...] No hay que olvidar que el movimiento y la estructura musical que se utilice podrán variar dependiendo de los objetivos que el profesor se haya propuesto [...].”

Asimismo, Mariana Sánchez (2012, URL4), profesora en la Academia de Danza Valle Dorado del municipio mexicano de Tlalnepantla, apunta lo siguiente:

“[...] Es indispensable que el músico de danza conozca el vocabulario técnico empleado por el bailarín, el nombre de los pasos, los movimientos y las poses y su significado, esto le permitirá mejorar su comunicación con el Maestro de danza. Así mismo, es muy importante que el Docente de danza conozca el significado real de los términos musicales, que quizá no deban ser demasiados pero sí concretos y útiles [...].”

Del mismo modo que apuntara Daniel Quiroga, pianista de la Escuela de Danza de Chile y del Ballet Nacional Chileno, tal y como recordaba María Elena Pérez (2000, pp.14, URL5), académica de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile:

“[...] Tiene que haber una relación de mutuo entendimiento, para evitar choques que perjudiquen a la creación [...] Los profesores de danza debían conocer música, porque eso facilita las cosas y deben saber bien qué tipo de música están solicitando a los pianistas [...] La selección de la música depende mucho de los coreógrafos. Deben tener claro qué es lo que les sirve o no, porque no toda la música puede ser utilizada en una coreografía [...].”

Y como se recoge en el documento denominado “Metodología de Concertación Musical de Danza” elaborado por el Departamento de Música del Real Conservatorio Profesional de Danza de Madrid (2004, p. 7) (URL6):

“[...] una actitud de colaboración, una comprensión mutua y una misma perspectiva en relación con la calidad del movimiento y el carácter del fragmento musical elegidos es fundamental para el correcto desarrollo de una clase [...].”

Sin embargo, no siempre puede darse una comunicación y entendimiento tal, pudiendo producirse una situación incompatible con el buen desarrollo de las clases, en detrimento de las siguientes figuras:

- El alumno, ya que podría vulnerarse su derecho a obtener una educación de calidad.
- El maestro de danza, ya que podría encontrarse con el problema de que su compañero no estuviera capacitado para desempeñar con garantías sus funciones.
- El pianista acompañante, ya que podría verse obligado a padecer una situación para la que podría no estar cualificado, a pesar de haber concluido los estudios que legalmente le habilitan para desempeñar el puesto, por lo que podríamos deducir que tampoco obtuvo una educación adecuada.

Concretando en la figura del pianista, se observa cómo en la enseñanza del piano siempre ha existido gran preocupación por importantes aspectos como el estudio de la digitación, el desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque, el control de la sonoridad, la utilización de los pedales, el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos, entre otros. Pero estos contenidos no deberían dejar al margen otras cuestiones también fundamentales, relacionados con la dimensión puramente artística, como: ¿Qué es la música? ¿Qué es el arte? Y, como cuestiona el catedrático de la Universidad de Oxford John Carey (2005): ¿Para qué sirve el arte? ¿No es cierto que quien quiere ser músico es porque la música le hace disfrutar y a través de la misma desea expresarse y comunicarse? En todo ello tiene un papel crucial el modo en que se aprende, y la historia reciente de la educación pianística, en gran medida, se ha limitado al desarrollo de las destrezas técnicas que presumiblemente habilitan al intérprete para afrontar las complicadas exigencias del repertorio. Siendo todo esto positivo, no lo es tanto si se considera el carácter muchas veces constreñidor de la enseñanza pianística y el modo, carente de la intención real de formar “músicos”, en que ésta se ha venido planteando, sino priorizando la formación de acróbatas frente al teclado.

Si se persigue un dominio práctico completo del instrumento, parece que no debería anteponerse la técnica a la comprensión musical sino que habría de producirse un desarrollo paralelo de las habilidades técnicas y de comprensión de los conceptos musicales -lo que no es compatible con una pedagogía basada exclusivamente en la ejecución, cuyo único fin fuera la lectura y la decodificación de partituras- con una pedagogía que diera importancia al aspecto creativo cuyo fin primordial fuera la expresión de ideas musicales propias. Lo anterior queda perfectamente sintetizado en la

siguiente cita del Dr. Emilio Molina (2005), fundador y director del Instituto de Educación Musical (IEM) (URL7), al apuntar que se trataría de:

“[...] aunar esfuerzos de modo que, por una parte, la técnica cumpla su misión de facilitar la interpretación y, por otra, la comprensión y el análisis guíen desde el principio el trabajo mecánico. El equilibrio de estos dos fundamentos, música y técnica, proporciona al intérprete las herramientas que necesita para la asimilación e interpretación de la obra [...]”

Con esta tesis, además de proponerse un método de trabajo sistemático a partir de la improvisación para el acompañamiento pianístico de la danza, se invita a reflexionar sobre los déficits de la situación formativa en los conservatorios de nuestro país, referida tanto a las enseñanzas artísticas de música como a las de danza, ya que en los conservatorios de danza tampoco parece concederse ni la importancia ni el enfoque oportuno al aprendizaje de los fenómenos y elementos del lenguaje musical, tal y como se analizará en el apartado correspondiente.

### 3. DECLARACIÓN DE INTENCIONES



### 3. DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Llegado este punto debe aclararse que las cuestiones técnicas y terminológicas referidas a la danza no pretenden ser exhaustivas sino clarificar o introducir al lector en las cuestiones básicas referidas a esta disciplina, ya que no todo aquel que lea esta tesis tendrá conocimientos sobre danza.

La aplicación de los elementos musicales en el ámbito de la danza es la cuestión primigenia sobre la que se han centrado los esfuerzos, al ser estos elementos los que principalmente han motivado la investigación.

Asimismo, los planteamientos aquí esgrimidos sobre la idoneidad de la música o músicas propuestas para cada ejercicio de danza, no pueden por menos que presentarse en forma generalizada dado el inabarcable número de posibles opciones que podrían plantearse para cada caso, dependiendo de las diferentes situaciones, las diferentes metodologías y las diferentes formas de plantear la actividad docente de cada maestro de danza.

Estas generalizaciones no solo parten de una aproximación teórica, están también avaladas en la reflexión basada en la experiencia de veinte años en relación con el mundo de la danza. Esta experiencia se ha desarrollado durante cinco años impartiendo clases de “Música” en escuelas de danza, ocho como pianista acompañante en conservatorios profesionales de danza y seis como profesor de contenidos relacionados con la música aplicada a la danza y el acompañamiento pianístico en las clases de danza, en conservatorios superiores de música. Todo ello simultaneado con la impartición y acompañamiento de cursos de música y danza, en colaboración con maestros nacionales e internacionales de reconocido prestigio, y con una intensa actividad artística en relación con el mundo de las artes escénicas, que va desde la composición musical y participación como músico en certámenes, galas y concursos de la más variada tipología, hasta la dirección artística y musical de gran cantidad de espectáculos.

Dicha generalización se ha basado también en las fuentes consultadas y en el intercambio de impresiones y experiencias con un gran número de profesionales del mundo de la danza, tanto músicos como bailarines, docentes y coreógrafos.



## 4. OBJETIVOS, INTERROGANTES E HIPÓTESIS





## **4. OBJETIVOS, INTERROGANTES E HIPÓTESIS**

### **4.1. OBJETIVOS**

El principal objetivo de la investigación es el siguiente:

- Favorecer una interrelación efectiva entre los distintos profesionales de las enseñanzas de danza, mediante una comunicación fluida entre los mismos, con ayuda de la improvisación como recurso creativo acompañante en el aula.

La motivación que ha conducido al planteamiento de este objetivo principal, así como de los objetivos secundarios que a continuación se relacionan, parte de la situación observada en los conservatorios y escuelas de danza, de la voluntad particular de aportar herramientas y recursos para propiciar una mayor fluidez comunicativa entre pianistas y bailarines y, sobre todo, de la necesidad personal de contribuir al desarrollo de los pianistas en formación, atendiendo con especial interés a los aspectos creativos inherentes a la improvisación y a su aplicación al acompañamiento pianístico de la danza.

Los objetivos secundarios de la investigación son los que se relacionan:

1. Determinar qué tipo de especialización precisan los pianistas acompañantes de danza.
2. Indagar en los procedimientos que puedan garantizar una formación especializada de los pianistas acompañantes de danza.
3. Diagnosticar cómo es el flujo de comunicación entre los profesionales de la danza y su influencia en la formación del alumnado de danza.
4. Plantear un contexto integrador ideal en el ejercicio profesional de la danza para sus integrantes.
5. Desarrollar un plan formativo que priorice la improvisación como recurso creativo para el acompañamiento pianístico de la danza.
6. Reflexionar sobre las capacidades que desarrolla el pianista formado en el estudio pianístico de la danza.

## **4.2. INTERROGANTES**

A continuación, se presentan los interrogantes que se originan a partir del planteamiento de los objetivos:

1. ¿Qué especialización precisan los pianistas acompañantes de danza?
2. ¿Cómo se atienden los parámetros que garantizan la especialización de los pianistas acompañantes de danza, durante su periodo de formación?
3. ¿Cómo es la comunicación entre pianista acompañante y profesor de danza y cómo influye ésta en la formación de sus alumnos?
4. ¿Cómo lograr una adecuada interrelación entre los distintos profesionales de las enseñanzas de danza?
5. ¿Cómo puede plantearse un trabajo sistemático de la improvisación como recurso creativo para el acompañamiento pianístico de la danza?
6. ¿Qué incidencia tiene el estudio del acompañamiento de la danza en el desarrollo del pianista?

### 4.3. HIPÓTESIS

Las hipótesis que a continuación se plantean pretenden responder a los interrogantes antes de haberse iniciado la investigación, por tanto, las respuestas no pueden por menos que ser presuntas. Será la propia investigación la que confirme o refute dichas hipótesis.

1. La especialización que precisan los pianistas acompañantes de danza tiene su cimiento en la creatividad y en el conocimiento sobre aspectos básicos de danza.
2. Los parámetros que, durante la formación de los pianistas, pudieran garantizar su especialización en el acompañamiento de la danza, se atienden de forma insuficiente o nula, según los casos.
3. La comunicación entre pianista acompañante y profesor de danza no es fluida, lo que influye negativamente en la formación de sus alumnos.
4. Para lograr una interrelación efectiva entre los distintos profesionales de las enseñanzas de danza se hace necesario propiciar un marco legislativo y educativo en que se atiendan ambas disciplinas durante su formación.
5. Puede plantearse un trabajo sistemático de la improvisación como recurso creativo para el acompañamiento pianístico de la danza mediante el diseño de propuestas didácticas encaminadas a dicho fin.
6. El estudio del acompañamiento de danza permite al pianista desarrollar su creatividad durante el desarrollo de una actividad interdisciplinar.



ANTECEDENTES



## 5. MARCO TEÓRICO





## 5. MARCO TEÓRICO

En palabras de la Doctora Ana Isabel Elvira (2008, p. 12), profesora de danza clásica y vicepresidenta de la Asociación Danza más Investigación:

“[...] España no es un buen lugar para ciertos oficios artísticos, sobre todo si cualquiera de ellos tiene relación con la danza [...] para el público general los pianistas acompañantes de danza son prácticamente unos desconocidos. Es más, mucha gente no sabe siquiera que existen como profesionales, y por supuesto desconocen la importante labor que ejercen tanto en el proceso de formación de un bailarín, como en la trayectoria profesional del mismo, ya sea acompañando clases de danza en las escuelas y compañías, participando en ensayos o creando música para nuevas coreografías [...]”

Lo cierto es que la disciplina del acompañamiento pianístico para danza parece ser prácticamente una desconocida también para las administraciones educativas, e incluso para el resto de pianistas, dado que en España no puede cursarse ninguna titulación que centre su atención en dicha especificidad y, salvo contadas excepciones, tampoco se contempla dicha formación en los planes de estudios de los conservatorios.

Se observa además otra cuestión y es el hecho de que, aunque al músico de nuestro país se ofrece la posibilidad de cursar un máster, los conservatorios superiores españoles carecen de autonomía para ello dado que solo pueden hacerlo al amparo de las universidades. Se establece por tanto, en materia educativa, una diferencia sustancial entre las enseñanzas musicales que se imparten en España y las que se imparten en el resto de países destacados de nuestro continente, debido al modo en que las enseñanzas superiores se encuentran implementadas ya que, como señala Luis Vallés (2013a, p. 17), pianista y profesor del Conservatorio Profesional Mosén Francesc Peñarroja de la Vall d’Uixó:

“[...] En Europa estas enseñanzas o bien se encuentran integradas en la Universidad o bien los Conservatorios Superiores funcionan de forma equivalente a la Universidad [...] [en España] los centros que imparten dichas enseñanzas no tienen las mismas características de organización y autonomía que las universidades, por lo que los sitúa en una posición discriminatoria tanto con respecto a las universidades españolas como al resto de Europa [...]”

En este marco teórico, aunque lo cierto es que en España no puede cursarse ninguna titulación de grado, ni de máster, que centre su atención en la especificidad del acompañamiento pianístico para danza, se analiza lo referido a legislación y ordenación

académica para identificar la presencia, o no, de este tipo de acompañamiento en la formación del pianista, observándose que sus contenidos solo han estado incluidos en las programaciones de los Conservatorios Superiores de Música de Madrid (URL8), de Córdoba (URL9) y de Sevilla (URL10), no figurando en la actualidad dicha oferta en el de CSM de Sevilla, como consecuencia de la movilidad del profesorado, aunque aún puede consultarse su programación en internet. Asimismo, se analiza la situación internacional para identificar los centros educativos superiores donde se cursan dichos estudios, observándose que sus contenidos están incluidos casi exclusivamente en las programaciones del Royal Conservatoire of Scotland (URL11), la National School of Performing Arts de Dinamarca (URL12), y del College of Fine Arts de la Universidad de Arizona (URL13), aparte de los cursos de formación que ofrecen instituciones como la Royal Academy of Dance (URL14) de Londres, o la National Ballet School (URL15) de Canadá.

Una vez se han delimitado los diferentes planes de estudios y analizado las programaciones de los diferentes centros educativos nacionales e internacionales, se atiende nuevamente a la legislación en España, pero en este caso referida al ámbito profesional, considerándose la incidencia de dicha formación, o falta de la misma, durante el desempeño de las funciones profesionales del pianista acompañante de danza.

## **5.1. MARCO LEGISLATIVO**

Seguidamente se presentan las diferentes normativas de ámbito nacional en que se ubica la investigación, atendiendo en primera instancia a las leyes y normativas generales, comunes a todo el estado español, y después a las normativas según las que se rigen las enseñanzas artísticas dentro de cada una de las comunidades autónomas.

### **5.1.1. NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN ESPAÑA**

En el momento en que se ha realizado esta investigación, la normativa para las enseñanzas de música y de danza se circunscribe a la *Ley Orgánica de Educación 2/2006* (LOE) (N2), estableciéndose que las enseñanzas elementales tendrán las características y organización que las diferentes administraciones educativas determinen. Por su parte, lo referido a los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música se establece el *Real Decreto 1577/2006* (N3), y lo referido a los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza se

establece el *Real Decreto 85/2007* (N4). En cuanto a las enseñanzas superiores de música y danza, a las cuales se refiere principalmente este estudio, las referencias normativas generales son el *Real Decreto 1614/2009* (N5) y su *Corrección de errores* (N6), así como las *Sentencias de 13 y 16 de enero de 2012* (N7); y los aspectos básicos de los contenidos de las enseñanzas artísticas superiores de música y de danza, son competencia del *Real Decreto 631/2010* (N8) y del *Real Decreto 632/2010* (N9), respectivamente.

Es importante señalar que, previo a la publicación del mencionado *Real Decreto 631/2010* (N8), fue publicado en enero de 2010 un borrador del mismo, lo que anunciaba que el contexto educativo variaría ostensiblemente en un breve periodo de tiempo, y que en el mismo no se contemplaría la disciplina del acompañamiento para la danza. Ello motivó al autor del presente estudio a la elaboración de una serie de justificaciones, programaciones y descriptores, que se remitieron a varias instituciones administrativas y educativas, solicitando que se incluyera la disciplina del acompañamiento de danza en los planes de estudios superiores de música. Lo anterior, además del esfuerzo de otros profesionales comprometidos que figuran relacionados en la tesis, contribuyó a que en la actualidad existan ya enseñanzas oficiales en algunos conservatorios superiores de música españoles.

La normativa recogida más arriba está referida principalmente a las enseñanzas de música y danza durante el periodo de formación del alumnado. A continuación se refieren las normativas básicas, según las cuales se habilita a los pianistas, para desempeñar las funciones profesionales de acompañamiento para danza. Estas normativas son el *Real Decreto 428/2013* (N10) para las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas (AAEE) vinculadas a las enseñanzas profesionales de música y de danza; y el *Real Decreto 427/2013* (N11) para las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y AAEE vinculadas a las enseñanzas superiores de música y de danza.

### **5.1.2. INESTABILIDAD Y MULPLICIDAD NORMATIVA EN ESPAÑA**

La mayoría del profesorado de música actual se formó dentro del marco de las enseñanzas regladas según el *Decreto 2618/1966* (N12) -o incluso planes de estudio anteriores-; en menor medida dentro del marco de enseñanzas regladas según la *Orden de 28 de agosto de 1992* (N13), por el que se establece el currículo para las enseñanzas

de música según la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (N14), y en menor medida aún dentro del marco del *Real Decreto 631/2010* (N8), por el que se establece el currículo para las enseñanzas superiores de música según la LOE (N2).

Xaime Estévez (2002, pp. 46, 47 y 52), profesor de la asignatura de “Música” en el IES Álvaro Cunqueiro de Vigo, planteó la problemática derivada de la transición entre normativas, analizando el currículo de la titulación profesional en música de los conocidos como “Plan 66” (N12) y “Plan LOGSE” (N14):

“[...] Escasean los materiales pedagógicos aplicables, pero sobre todo no hay un proyecto de formación de profesorado [...] El panorama real es el de una adaptación pedagógica muy lenta e incontrolada, que responde a las necesidades aisladas de centros y profesores, pero no a un Plan global previsto [...] Esta situación ha de provocar necesariamente un vacío pedagógico [...] perjuicio del alumnado y de la calidad pedagógica en general [...]”

Asimismo, el ya referido Carlos Galán (2011, p. 213), se refería a la transición entre los planes de estudios LOGSE (N14) y LOE (N2) aludiendo a una de las materias en las que se centra este estudio, la improvisación:

“[...] el marco pedagógico deja atrás el Plan LOGSE y se adscribe a la LOE, tras un curso experimental durante el cual expresamos nuestros temores [...] Nuestras críticas curriculares, justificadas y denunciadas ante la administración, se han visto corroboradas hasta el punto de que al superar ese “disfraz” de provisionalidad del curso experimental, nos vemos abocados a una realidad durísima e incuestionable [...]”

Esta situación a la que aluden Estévez y Galán sigue siendo de actualidad debido a los continuos cambios legislativos que en los últimos tiempos se vienen produciendo, y en los que todavía nos encontramos inmersos. Se trata de una problemática muy acusada ya que la formación del profesorado dista mucho de la exigencia que todavía se le demanda según la normativa de la LOE (N2), a lo que se suma la situación de incertidumbre originada por los cambios que se están produciendo en los planes de estudios, como consecuencia del proyecto de adaptación y unificación de criterios educativos en todos los centros de enseñanza europeos, conocido como “Plan Bolonia”, y que comenzó a tomar forma en España desde la publicación del *Real Decreto 631/2010* (N8). Parece además que la situación de inestabilidad no solo no cesará, sino que se acrecentará según vayan sucediéndose nuevos cambios a medida

que la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) (N15) vaya entrando en vigor en los planes de estudios y en la normativa referida a las enseñanzas de música y danza.

Si a lo señalado sobre las diferentes normativas generales que se han ido sucediendo en los años últimos, se añade el hecho de que la normativa es diferente para cada comunidad autónoma, la incertidumbre crece. Esto es evidente cuando se producen cambios de expedientes de alumnos; además, existen tantas diferencias entre los planes de estudios de cada comunidad autónoma que no es posible garantizar que todos los estudiantes españoles tengan las mismas oportunidades de formación.

### 5.1.3. NORMATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

A continuación se relacionan las normativas según las cuales se rigen los planes de estudios de enseñanzas superiores de música en cada una de las comunidades autónomas españolas:

En la Comunidad Autónoma de Andalucía se rigen según el *Decreto 260/2011* (N16), que se circunscribe dentro del marco de la *Ley 17/2007 de Educación de Andalucía* (LEA) (N17).

En la Comunidad Autónoma de Aragón, según la *Orden de 14 de septiembre de 2011* (N18), así como su *corrección de errores* (N19).

En el Principado de Asturias, según el *Decreto 46/2014* (N20).

En la Comunidad de Cataluña, la estructura y contenido mínimo de los estudios superiores de música están fijados por el *Decreto 85/2014* (N21). De acuerdo con dicha normativa, amparada por el *Decreto 631/2010* (N8) recogido en el apartado de la normativa general, cada centro elabora su propio plan de estudios, que es sometido a la aprobación del Departamento de Enseñanza y a un proceso de verificación.

En la Comunidad Valenciana, según la *Orden 24/2011* (N22).

En la Comunidad de las Islas Baleares, el propio conservatorio superior de música elabora los planes de estudios, amparado en el *Decreto 631/2010* (N8), como sucede Cataluña, ya que hasta la fecha lo único que figura publicado en la página web del Gobierno de las Islas Baleares es el *Anteproyecto de decreto por el cual se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores para obtener el Título Superior de Música de diversas especialidades en las Illes Balears y se regula la evaluación* (URL16).

En la Comunidad de Canarias, según la *Orden de 29 de abril de 2011* (N23) y la *Orden de 14 de marzo de 2014* (N24), por la que se modifica parcialmente la anterior.

En la Comunidad de Castilla y León, según el *Decreto 57/2011* (N25).

En la Comunidad de Castilla la Mancha, según el *Decreto 88/2014* (N26).

En la Comunidad de Extremadura, según el *Decreto 28/2014* (N27).

En la Comunidad Autónoma de Galicia según la *Orden de 30 de septiembre de 2010* (N28).

En la Región de Murcia, según la *Resolución de 25 de julio de 2013* (N29).

En la Comunidad Foral de Navarra, al comienzo de la presente investigación se regía según la *Orden Foral 110/2010* (N30) y la *Orden Foral 77/2013* (N31), por la que se modificaba la anterior; hasta su derogación en la *Orden Foral 34/2014* (N32).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, según el *Decreto 368/2013* (N33).

En la Comunidad de Madrid, al comienzo de la presente investigación se regía según la *Orden 4400/2010* (N34), hasta la publicación del *Decreto 36/2010* (N35).

En las provincias adscritas al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Melilla y Ceuta, no se imparten enseñanzas superiores de música, por lo que no figura su normativa en esta relación.

Por tanto, y como ya se ha referido en el apartado de normativa general, en la actualidad la disciplina del acompañamiento pianístico para la danza solo puede cursarse en las comunidades autónomas de Madrid y Andalucía; y es por ello que para la realización del presente estudio se considera también lo concerniente al currículo de las enseñanzas profesionales de música en estas dos comunidades autónomas, ya que es en sus entornos educativos y profesionales donde principalmente se ha desarrollado la investigación.

La normativa de aplicación para las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Madrid son el *Decreto 30/2007* (N36) y la *Orden 1031/2008* (N37); y para el establecimiento del currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Junta de Andalucía lo son el *Decreto 241/2007* (N38) y la *Orden de 25 de octubre de 2007* (N39), que se circunscriben dentro del marco de la LEA (N17).

## **5.2. MARCO EDUCATIVO**

A continuación, se traza un recorrido con el que pretende facilitarse la comprensión sobre la situación en que se encuentran las enseñanzas superiores de música, atendiendo al espacio formativo que se concede al aprendizaje de los elementos referidos al acompañamiento pianístico para la danza. El recorrido comienza considerando la presencia de este tipo formación en los planes de estudios de las diferentes comunidades autónomas de nuestro país, para dirigirse después la atención al resto de centros educativos superiores, tanto europeos como del resto de continentes.

### **5.2.1. ESTUDIAR ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA EN ESPAÑA**

Para ubicar la situación educativa en que se encuentra la especialidad del acompañamiento para danza en España, a continuación se realiza un estudio comparativo de los planes de estudios superiores de piano que se imparten en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país. De tal modo, puede observarse lo siguiente:

En Aragón, el currículo contempla asignaturas como “Improvisación”, “Acompañamiento canto”, “Agrupaciones Camerísticas” o “Dúo pianístico”, y aunque no incluye ninguna referida al acompañamiento instrumental sí pudieran estas dos últimas entenderse como relacionadas; sin embargo, no contempla ninguna asignatura centrada en el acompañamiento para danza.

En Asturias, en el currículo se incluyen asignaturas como “Improvisación” y “Repertorio con pianista acompañante”, pero tampoco se contempla ninguna asignatura relacionadas con el acompañamiento vocal, ni con el acompañamiento para danza.

En Castilla y León, se imparten asignaturas como “Improvisación”, “Repentización y transposición” y “Repertorio orquestal con acompañante”, pero tampoco se incluyen asignaturas relacionadas con el acompañamiento vocal, ni tampoco para danza.

En la Comunidad de Castilla la Mancha, se imparten asignaturas como “Improvisación”, “Repentización y transposición”, “Repertorio orquestal con piano acompañante” y “Acompañamiento a voz/instrumentos”, pero ninguna centrada en el acompañamiento para danza.



En Cataluña se imparten asignaturas relacionadas con la “Música de conjunt”, la “Formació instrumental complementària” y la “Improvisació i acompanyament per a pianistes”; pero no se especifica entre sus contenidos nada relacionado con el acompañamiento para danza, ni tan siquiera en la asignatura “Formació corporal i comunicació”, ya que la misma se centra en el desarrollo de las capacidades corporales y expresivas del pianista en relación con su interpretación.

En la Comunidad Valenciana, figuran en el currículo asignaturas como “Improvisació i acompanyament”, “Repertori de Lied / Acompanyament instrumental”, y “Piano i orquestra”, pero ninguna relacionada con el acompañamiento para danza, a pesar de incluirse una asignatura denominada “Tècnica corporal i moviment”, que también se centra en el desarrollo de las capacidades corporales y expresivas durante la interpretación musical.

En Extremadura, entre las asignaturas del currículo se encuentran algunas como “Repentización y acompañamiento”, “Improvisación”, y “Repertorio orquestal con acompañante”, pero ninguna relacionada con el acompañamiento vocal ni con el acompañamiento para danza.

En la Comunidad Autónoma de Galicia, se cursan asignaturas como “Improvisación e Acompañamento”, “Repertorio con piano acompañante”, “Lectura á primeira vista e transposición” o “Técnicas de control emocional e corporal”, pero ninguna tiene relación con la disciplina de la danza, ya que incluso la última de las que aquí se relacionan tampoco incluye contenidos de danza, sino en todo caso imbricados con las capacidades corporales, expresivas y creativas del pianista durante la interpretación.

En las Islas Baleares, se cursan asignaturas como “Música de cambra”, “Lectura a vista”, “Práctica harmónicocontrapuntística” o “Improvisació”, pero nada hay referido al acompañamiento pianístico para la voz ni para la danza.

En las Islas Canarias, se cursan asignaturas como “Práctica armónico-contrapuntística”, “Improvisación”, “Transporte, repentización y reducción”, “Repertorio orquestal”, “Repertorio con pianista acompañante” y “Acompañamiento”, pero no existen asignaturas, ni en la especialidad de *Interpretación* ni en la de *Pedagogía*, centradas en la especificidad acompañante vocal ni en el acompañamiento para la danza.

En la Región de Murcia, se cursan asignaturas como “Acompañamiento”, “Improvisación”, “Reducción de partituras” o “Concienciación corporal y autocontrol”, pero ninguna referida al acompañamiento para la danza, ni para la voz.

En la Comunidad Foral de Navarra, el currículo lo integran asignaturas como “Improvisación y acompañamiento”, “Repentización y transposición”, “Técnica corporal” y “Piano acompañante”, pero en ninguna de dichas asignaturas se centran los esfuerzos en el aprendizaje de las técnicas necesarias para el acompañamiento para la danza, sino en el acompañamiento vocal y en instrumental.

En el País Vasco, se cursan materias como “Técnicas corporales”, “Repentización”, “Improvisación y acompañamiento”, “Acompañamiento vocal”, “Acompañamiento instrumental” y “Repertorio orquestal”, pero al igual que en el resto de comunidades aludidas, no se incluye ninguna asignatura relacionada con el acompañamiento para danza.

Madrid, donde antes de la publicación del *Real Decreto 631/2010* (N8) y del *Decreto 36/2010* (N35) ya se contaba con la posibilidad de cursar una materia optativa denominada “El piano como instrumento acompañante en la clase de danza”, impartida por el profesor del Real Conservatorio Superior de Madrid, Luis Vallines (2006), es la única comunidad autónoma española donde, entre otras asignaturas como “Improvisación y acompañamiento”, “Acompañamiento vocal e instrumental” o “Lectura a vista del repertorio propio del instrumento”, figura actualmente “Acompañamiento de danza” como asignatura obligatoria para los pianistas, durante un curso académico, en los planes de estudios superiores de música (URL8).

Por último, solo en España, concretamente en Andalucía, entre otras asignaturas como “Repertorio con pianista acompañante”, “Repentización y transposición”, “Acompañamiento vocal e instrumental”, “Reducción de partituras” o “Creatividad e improvisación”, puede cursarse una asignatura optativa de tres cursos de duración y cuya denominación es la de “Acompañamiento a la danza y al teatro musical” (URL9), que es impartida desde su implementación por el autor de esta tesis.

Por tanto, analizando los planes de estudios pianísticos de los diferentes centros de enseñanzas musicales superiores de nuestro país, puede concluirse que solo en dos de ellos se cursan estudios de acompañamiento para danza. Esto resulta llamativo ya que si, por ejemplo, se centrara la atención en los estudios de *Guitarra Flamenca*, se observaría cómo en los mismos se cursan las asignaturas “Acompañamiento al cante

flamenco” y “Acompañamiento al baile flamenco” en las enseñanzas superiores; e incluso “Iniciación al acompañamiento del baile” y “Acompañamiento del baile” en las enseñanzas profesionales. Se alude a esta situación únicamente a modo de ejemplo, cómo ya se ha señalado, sin la intención de concentrarse en dicha especialidad instrumental dado que no es el pulso motor de este estudio. En cualquier caso, atendiendo a lo antedicho puede observarse que, aun contemplándose la figura del guitarrista acompañante desde un punto de vista normativo, la figura del pianista acompañante en general y la del pianista acompañante de danza en particular, cuentan con una falta de ordenación importante.

A dicha falta de ordenación alude también la profesora del CSM de Castellón Elena Aguilar (2013, p.13):

“[...] Desempeñar la labor de profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de música y danza [...] suele convertirse en un verdadero desafío, ya que ni las leyes educativas han ofrecido posibilidad de formación específica al respecto, ni el trabajo con el profesor pianista acompañante se contempla como asignatura para los estudiantes de grado [...]”

A ello se añade la escasa importancia que, en ocasiones, se concede a la figura del pianista acompañante, tal y como se desprende de los siguientes testimonios:

- El compositor de música para danza y pianista acompañante del Institut del Teatre de Barcelona Luis Carmona (2000), señaló lo siguiente en conversación informal mantenida en 2014 con quien redacta:

“[...] considero de gran importancia y de gran interés para el colectivo de músicos relacionados con el acompañamiento de la danza el hecho de que la mencionada disciplina pueda irse haciendo más visible de manera que poco a poco pueda ir cobrando importancia frente a la, desgraciadamente, infravalorada y desmerecida opinión por parte del resto de músicos tanto clásicos como jazzistas [...]”

- Resulta significativo lo que refiere sobre esta situación el pianista acompañante del CPD de Valencia Christian Pérez-Chirinos (2014):

“[...] El acompañamiento para danza ha sufrido y sufre menosprecio por parte de la mayoría de pianistas que no conocen este campo. Algunos de los conceptos erróneos que tienen los pianistas que no se dedican al acompañamiento de danza, es la creencia de que lo único que debe hacer el maestro acompañante es mantener el pulso y tocar partituras de repertorio clásico [...]”

- También resulta significativo lo que publicara el pianista de la Escuela Superior de Canto de Madrid, Miguel Zanetti (1999), referido a la consideración que históricamente ha recibido la figura del pianista acompañante:

“[...] cuando yo empecé como acompañante [...] casi se nos tenía menospreciados; “ese no es un buen pianista, se decía, porque se dedica a “acompañar” [...]”

Por estos motivos, por las dificultades ante una normativa insuficiente en materia de formación y ante la falta de consideración por parte de un sector de la profesión, normalmente derivada de una falta de formación, las aportaciones de orden particular, a las que se hará referencia más adelante, resultan ser las que de manera casi exclusiva posibilitan que dichas especificidades puedan atenderse con la seriedad, respeto y rigor que precisan.

### **5.2.2. ESTUDIAR ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA EN OTROS PAÍSES: ESTUDIO PRELIMINAR**

De igual modo que con los planes de estudios de las diferentes comunidades autónomas, y centros de estudios superiores españoles, aunque sin pretender una exhaustividad tal, se centrará en este apartado la atención en los planes de estudios superiores de música fuera de nuestras fronteras, con el fin de determinar en qué lugares pueden cursarse estudios referidos al acompañamiento pianístico para la danza. Se considera oportuno ubicar también el estudio dentro de un contexto internacional, para tratar de lograr una visión lo más global posible sobre la situación en que actualmente se encuentra este tipo de acompañamiento pianístico.

Según se deduce de los estudios realizados por Vallés (2013a) y de las referencias recogidas en sus publicaciones, pueden cursarse estudios de acompañamiento pianístico para la danza en la Hochschule Für Musik Hanns Eisler de Berlín, en el Tchaikovsky Moscow State Conservatory y en la Royal Scottish Academy of Music and Drama de Glasgow. Asimismo, refiere la existencia de un máster de acompañamiento para instrumentos, voz y danza, en los planes de estudios de Bélgica y de Dinamarca.

Según Ho Wen Yang (2014, URL17), compositor y reconocido pianista acompañante de la Royal Academy of Dance de Londres, actualmente pueden cursarse estudios de acompañamiento pianístico a la danza en el Scottish Ballet -en colaboración

con el Royal Conservatoire- de Escocia; la Royal Opera House de Londres, en Inglaterra; la National School of performing arts de Dinamarca; la Fred Fox School of Music de la University of Arizona y la Shenandoah University en EEUU; y en el National Ballet School de Canadá.

Según las consultas realizadas y la documentación a que ha podido tener acceso el autor de la presente tesis, considerando en primera instancia lo referido al marco europeo puede concluirse que es en Reino Unido donde más importancia se concede a la formación del pianista acompañante, llegando incluso a ofrecerse, en el Royal Conservatoire of Scotland (URL18), un máster especializado en acompañamiento pianístico para la danza, cuyo programa brinda la oportunidad de acompañar y trabajar con bailarines de todos los niveles y estilos, ya que se desarrolla en colaboración con el Scottish Ballet. El programa se compone de cuatro módulos en los cuales sus alumnos reciben clases de técnica pianística, improvisación, técnicas acompañamiento y lectura a primera vista, entre otras disciplinas.

En la National School of Performing Arts de Dinamarca (URL12), hay un programa de máster de dos cursos denominado “Musical Accompaniment for Dance education”, al que solo pueden acceder cuatro o cinco estudiantes anuales, seleccionados en base a varias pruebas de nivel consistentes en la interpretación de un repertorio de recital, la demostración de conocimientos sobre cuestiones referidas al acompañamiento de la danza, y la composición e improvisación creativa durante el desarrollo de una clase de danza. Este máster se desarrolla en colaboración con el Danish Dance Theatre, el Royal Theatre, el Skanes Dance Theatre, el Pantomime Theatre y el Royal Music Conservatory de Dinamarca, donde se cursan áreas de conocimiento como la “Composición” o la “Historia de la música”.

Por su parte, Royal Academy of Dance de Londres (URL19) ofrece a los pianistas de danza materiales y guías para facilitar su función acompañante, así como cursos especializados eventuales para los pianistas en fase de formación, como el coordinado recientemente por Martin Cleave (2015, URL20), pianista y coordinador del departamento de música de la Royal Academy of Dance de Londres. De igual modo, se ofertan cursos de acompañamiento para la danza en la Royal Opera House de Londres, a través de su programa de formación Jette Parker Young Artists (URL21).

En cuanto al resto de Europa referir que, aunque en el Conservatoire de Musique de Ginebra (URL22) se ofrece un máster en artes e interpretación musical, donde puede

escogerse el acompañamiento como itinerario, la atención se centra en el acompañamiento instrumental. En el Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de París (URL23), se puede cursar un grado específico de acompañamiento, pero está centrado también en el acompañamiento instrumental. Asimismo, en la Sibelius Academy de Helsinki (URL24) y en el Royal College of Music de Estocolmo (URL25), puede cursarse grados específicos de improvisación y acompañamiento, pero ambos centran su atención en el acompañamiento vocal e instrumental.

La situación en Portugal (URL26) y en Italia (URL27) resulta ser bastante similar a la situación en España, al no concederse suficiente importancia al estudio específico del acompañamiento pianístico y menos aún si nos referimos al acompañamiento para la danza. No obstante, en el Conservatorio Santa Cecilia de Milán (URL28) existe un grado denominado “Piano accompanist and stage assistant” que ofrece formación para el acompañamiento operístico, de música de cámara vocal, e instrumental. Asimismo, ofrece un master de interpretación que incluye entre sus asignaturas la de “Piano accompaniment practice”, aunque ciertamente no se especifica nada al respecto de si se incluyen contenidos referidos al acompañamiento para la danza.

A continuación, se atiende a la situación de los diferentes centros educativos superiores, fuera del continente europeo.

En África, solo la North-West University de Sudáfrica (URL29) ofrece una titulación superior específica que contempla la música para danza entre sus contenidos. En cuanto al resto de países del continente africano, no se ha encontrado ningún plan de estudios en el que dicha especificidad acompañante se contemple.

En Oceanía, el Sydney Conservatorium of Music de la Universidad de Sydney (URL30) ofrece la posibilidad de cursar estudios superiores en la especialidad de *Piano accompaniment*, pero la atención se centra en el acompañamiento vocal y en el instrumental. En el Melbourne Conservatorium of Music la Universidad de Melbourne (URL31) se presta especial atención a la enseñanza de la música en el ámbito de la performance (URL32) y del teatro musical (URL33), atendándose disciplinas como la improvisación y el acompañamiento, pero no se contempla una formación especializada referida a la disciplina del acompañamiento pianístico para la danza. Por su parte, en la New Zealand School of Music de Victoria University de Wellington (URL34), aunque existe el acompañamiento como asignatura dentro de la especialidad de piano, ni cuenta

con una titulación específica ni se concreta si la asignatura incluye contenidos relacionados con la danza.

En Asia, ni en los conservatorios ni universidades de China y de Japón se han encontrado titulaciones referidas al acompañamiento pianístico. Sí se contemplan, no obstante, estudios superiores de “Piano Accompanying Collaborative Performing Art” en la National Taiwan University of Arts de Taipéi (URL35), que nuevamente centran su atención en el acompañamiento vocal e instrumental, pero no en el acompañamiento para danza.

En América, pueden obtenerse titulaciones relacionadas con el acompañamiento pianístico en EEUU a través del programa de máster “Collaborative Piano” del Boston Conservatory (URL36), o del máster “Music in collaborative piano” del San Francisco Conservatory of Music (URL37). Sin embargo, ninguno de estos programas centra la atención en el acompañamiento pianístico para danza. No obstante, en el College of Fine Arts de la Universidad de Arizona existe un máster denominado “Performance (Piano and Dance Accompanying)” (URL38), en el que se cursan asignaturas como “Dance Accompaniment”, “Seminar un Music/Dance”, “Teaching Methods in Dance” o “Independent Study in Dance”, entre otras.

Asimismo, en Canadá pueden cursarse estudios superiores de Music in performance en la University of Toronto Scarborough (URL39), que incluyen materias como “Piano Performance”, pero tampoco centra su atención en el acompañamiento pianístico para danza. No obstante, sí existe en Canadá un programa denominado “Musicians’ mentoring program” en el Canada’s National Ballet School (URL40) que, aunque solo dura una semana, centra su atención de manera específica en el acompañamiento pianístico para danza, incluyendo entre sus descriptores consideraciones como:

“[...] El pianista no solo debe entender la terminología del ballet, sino que también debe improvisar y “sentir” la clase, “moverse” con los bailarines. El objetivo último es una bella y creativa experiencia cada vez [...]”

Por tanto, se observa que gran parte de los centros musicales superiores de enseñanza norteamericanos ofrecen especialidades centradas en el acompañamiento vocal e instrumental, como especialidad pianística, pero la no inclusión de los estudios referidos al acompañamiento de la danza parece generalizada en los planes de estudios. Eso mismo refiere también Vallés (2013a, p. 26) del siguiente modo:

“[...] nos parece inmenso el despliegue educativo que realiza Estados Unidos en el campo del acompañamiento pianístico [...] Aunque seguimos echando de menos la formación en el acompañamiento al piano de la danza [...]”

Es muy gráfica también, aunque no absolutamente rigurosa porque algunos centros educativos sí dotan de la formación específica a que se refiere en su texto, la afirmación de Vallés (2013a, p. 26) en referencia a la falta de una titulación o post-graduado específico a través del que pueda formarse a los pianistas acompañantes de danza:

“[...] acompañamiento al piano de la danza, faceta que desde luego todo pianista acompañante se puede ver obligado a realizar y para la cual hasta el día de hoy no se tiene noticia de que ningún centro del mundo dote de formación específica a los pianistas acompañantes que deban realizar dicha labor [...]”

Además de lo señalado, referido al continente americano, encontramos que el acompañamiento forma parte de la formación pianística en conservatorios como el Conservatorio de Música de Puerto Rico (URL41), pero ni como especialidad ni presentando contenidos relacionados con la danza. Por otra parte, en Cuba, aunque no se ha podido acceder a los planes de estudios de la Escuela Vocacional de Arte Raúl Gómez García de Holguín (URL42), sí se ha encontrado información fehaciente al respecto de que en el aludido centro educativo se han podido cursar estudios de acompañamiento a la danza, dado que allí se formaron pianistas acompañantes reconocidos como es el caso de, Aly Tejas (URL43), pianista del Boston Ballet School a quien se aludirá más adelante en el apartado correspondiente al estado de la cuestión de ámbito nacional -con motivo de los cursos que imparte a través del Campus Virtual SLKE-. En cuanto a lo concerniente al estado de México, solo ha podido accederse a la información sobre el “Curso de música para maestros de danza clásica y pianistas”, organizado por la Sociedad mexicana de maestros de danza e impartido en 2012, por el maestro acompañante de la Compañía Nacional de Danza de México Luis Guzmán Pedroza, en el municipio de Naucalpan; aunque ciertamente parece tratarse de una actividad aislada que no satisface todas las necesidades de formación requeridas para los pianistas, tal y como se deduce de lo argumentado por Mariana Sánchez (2012, URL4), profesora de ballet en la Academia de Danza Valle Dorado del municipio mexicano de Tlalnepantla, quien alude a la necesidad de formación para los pianistas en materia de acompañamiento a la danza del siguiente modo:



“[...] es necesario que los conservatorios de Música se preocupen por orientar hacia esta especialización a los alumnos de piano ya que la mayoría de los jóvenes estudiantes de piano no ven en esta actividad un perfil profesional interesante; lo que provoca que la búsqueda del pianista acompañante siga siendo difícil para los encargados de las escuelas de ballet y para los músicos que se arriesgan a iniciarse en la labor sin preparación previa. Los profesores de piano deberían orientar a los alumnos, porque al igual que hacen recitales acompañando otros instrumentos en formato de música de cámara, pueden hacer un recital acompañando a una pareja de bailarines [...]”

En cualquier caso, ante la imposibilidad de acceder a las informaciones curriculares de todas las materias impartidas en el marco de todos y cada uno de los planes de estudios, así como ante los continuos cambios en materia educativa, tanto nacional como internacional, la información aquí presentada no puede presentarse en ningún caso como algo cerrado. Esto es así también, debido a la enorme magnitud de tal empresa y al hecho de que no siempre es posible el acceso a todas las fuentes, ni tan siquiera a través de internet, pudiendo además suceder que algunos contenidos de los planes de estudios, titulaciones o materias muestradas, no figuren incluidos entre sus descriptores.

### **5.3. MARCO PROFESIONAL**

Tras ubicar, tanto a nivel nacional como internacional, el modo en que se forman los pianistas acompañantes de danza, considerando las pocas opciones de hacerlo que tienen durante su etapa como estudiantes, se considera oportuno en este punto regresar al ámbito nacional, para exponer la situación profesional en que se encuentra el pianista acompañante de danza en España.

#### **5.3.1. LA PROFESIÓN DE PIANISTA ACOMPAÑANTE DE DANZA**

En este subapartado, se atiende lo referente al acceso del profesorado a los puestos de acompañamiento a la danza en los centros educativos nacionales. Para ello debe aludirse al marco normativo del *Real Decreto 989/2000* (N1), aunque fuera sustituido recientemente por los *Reales Decretos 427/2013* (N11) y *428/2013* (N10) a los que después se atenderá-, ya que al amparo del mismo se ha venido produciendo durante más de dos décadas una situación incompatible con la buena calidad de la enseñanza. Además, sus secuelas forman todavía parte del panorama educativo en

España, y el motivo de tal afirmación surge tras la consideración de que dicho *Real Decreto* no contemplaba la idoneidad del profesorado para el desempeño de sus funciones.

En este marco, una de las figuras que más acusaba la situación era la del profesor de piano, que obtenía la titulación que habilitaba para el ejercicio de sus funciones profesionales sin necesidad de cursar ninguna materia relacionada con el acompañamiento de la danza, siendo éste un cumplimiento que pudiera serle exigido según dicho *Real Decreto* de especialidades (N1):

“[...] Los funcionarios del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas quedan adscritos a las especialidades a que se refiere el artículo 1 del presente Real Decreto [...] Especialidades vinculadas a las enseñanzas de grado elemental y medio de música [...] Especialidades nuevas: Piano [...] Especialidades antiguas: Piano. Piano aplicado. Pianista acompañante (canto). Pianista acompañante (danza). Pianista acompañante (instrumentos). Música de cámara (piano). Repentización, transposición instrumental y acompañamiento. Repertorio de ópera y oratorio. Repertorio vocal [...]”

El *Real Decreto* que vino a sustituir al anterior, en la regulación de las enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza, es el *Real Decreto* 428/2013 (N10). En dicho *Real Decreto* se observan diferencias sustanciales con respecto del anterior, como es el de la creación de una nueva especialidad docente denominada *Repertorio con piano para danza*.

En la práctica, sin embargo, éste nuevo *Real Decreto* (N10) -así como el referido a las enseñanzas superiores de música y danza, al que se aludirá después-, se aplica de forma incompleta y desigual ya que según su Anexo III, las asignaturas a impartir tanto por el profesor de *Piano*, como por el profesor de *Repertorio con piano para Danza* serán “A determinar por las Administraciones educativas”. Por otra parte, en el Anexo V de ese mismo *Real Decreto* 428/2013 (N10) se enumeran las asignaturas que habrían de impartir los titulares de especialidades anteriores a la publicación del *Real Decreto* 989/2000 (N1), de modo que para el caso de *Pianista acompañante (danza)*, los funcionarios de dicha especialidad pasarían a impartir las asignaturas *Danza Clásica*, *Danza Contemporánea*, *Danza Española*, *Baile Flamenco* con la aclaración de: “Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga”.

En cualquier caso, atendiendo al hecho de que para la especialidad docente de *Repertorio con piano para Danza* no se ha convocado todavía ningún procedimiento selectivo -ni evidentemente para la de *Pianista acompañante (danza)* a la que podía

accederse antes a la publicación del *Real Decreto 989/2000* (N1)-, los efectos del referido *Real Decreto 989/2000* (N1) siguen aún vigentes.

Observando de forma más retrospectiva aún, sorprende comprobar cómo, anteriormente a la implantación de la LOGSE (N14), no había ningún documento legal referente al reparto de especialidades y asignaturas a impartir por los funcionarios titulares de las mismas, ya que los procedimientos selectivos eran diferentes dependiendo de si lo que se quería ocupar era una plaza de profesor de piano o de pianista acompañante considerando cada una de sus especificidades, incluyéndose por tanto la especialidad de pianista acompañante de danza como una entre las posibles. Esto evidenciaba que la situación era mejor que la actual en esos términos, a pesar del vacío total de formación que, por otra parte, existía entonces.

Regresando a la cuestión de la imposibilidad actual para acceder directamente a cualquier tipo de función acompañante, puede señalarse lo que anota la investigadora y pianista Elena Aguilar (2013, p. 14), cuando alude precisamente a esa circunstancia:

“[...] Si tenemos en cuenta las últimas convocatorias de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas [...] aparece la posibilidad de acceder a una plaza de piano, pero en ninguna de ellas hay opción de acceder a una plaza específica de PPA [profesor pianista acompañante] [...]”

En cualquier caso, al margen de las normativa a que nos venimos refiriendo, en algunas comunidades autónomas, como la Región de Murcia, ha existido en algunas convocatorias la posibilidad de, durante el desarrollo de los procedimientos selectivos de concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Profesores de Música y AAEE en la especialidad de *Piano*, optar por la realización de una prueba bien de acompañamiento instrumental, bien vocal o bien para la danza, tal y como se recoge en el Anexo IX de la *Orden de 5 de abril de 2010* (N40):

“[...] El aspirante elegirá una de las siguientes opciones:

a) Acompañamiento de una clase de danza clásica, impartida por profesores y realizada por alumnos de danza, integrada por ejercicios a la barra y al centro. El opositor podrá renunciar a las partituras de apoyo que el tribunal pondrá a su disposición, improvisando o usando material propio.

b) Acompañamiento de una clase de danza española, impartida por profesores y realizada por alumnos de danza, integrada por ejercicios de Escuela Bolera y Danza Estilizada. El opositor podrá renunciar a las partituras de apoyo que el tribunal pondrá a su disposición, improvisando o usando material propio.

c) Acompañamiento de una obra instrumental o de canto, propia de las enseñanzas profesionales, proporcionada por el órgano de selección [...]"

Además, en otras comunidades como la de Andalucía, se exige acreditar un año de experiencia en el puesto, o superar una prueba práctica, como la que se recoge en la *Resolución de 10 de diciembre de 2014* (N41, URL44), para ocupar una plaza de pianista acompañante:

"[...] - Interpretación, durante un tiempo de entre diez y quince minutos, del repertorio de danza aportado por el personal aspirante, de al menos tres obras, del nivel correspondiente (profesional o superior). El personal aspirante interpretará las obras, movimientos o fragmentos de dicho repertorio que la Comisión de Valoración seleccione. El personal aspirante presentará dos copias del mismo a la Comisión de Valoración.

- Realizar una improvisación del nivel correspondiente (profesional o superior) según la petición que formule la Comisión de Valoración de una frase musical de alguna obra de Danza Clásica y/o repertorio de Danza Estilizada y/o de Escuela Bolera.

Finalizada la prueba anterior la Comisión de Valoración podrá establecer un diálogo sobre las cuestiones que considere oportunas [...]"

Sin embargo, no siempre se exige dicha capacitación, como así sucede para el caso de aquellos funcionarios de carrera que solicitan su traslado a un conservatorio de danza, dentro o fuera de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por tanto, en la práctica la realización de dicha prueba se exige únicamente a los funcionarios interinos que forman parte de la lista de piano y quieren formar parte del claustro de un conservatorio de danza.

Por su parte, en la Comunidad Autónoma de Madrid siguen siendo los funcionarios del Cuerpo de Música y Artes Escénicas en la especialidad de "Piano" quienes ocupan dichos puestos, sin haberseles exigido en ningún caso, ni durante el desarrollo de los procedimientos selectivos de concurso-oposición, ni por mediación de pruebas de capacitación posteriores, ninguna demostración que garantice su idoneidad para desempeñar el puesto. Dicha circunstancia no se justificaba anteriormente a la publicación del *Decreto 36/2010* (N35) -según éste ya se contempla la asignatura de "Acompañamiento de danza" como obligatoria en la carrera del pianista-.

En lo referente a las especialidades docentes vinculadas a las enseñanzas superiores de música y danza, la normativa de aplicación es el *Real Decreto 427/2013* (N11), y en el mismo observamos una contradicción importante con respecto al *Real Decreto 428/2013* (N10), ya que mientras en éste último figura la especialidad docente de “Repertorio con piano para danza”, no sucede lo mismo en aquél, cuando sin embargo sí aparece en su Anexo I la incorporación de nuevas especialidades docentes como es el caso de “Improvisación y Acompañamiento”, “Repertorio con piano para instrumentos” o “Repertorio con piano para voz”. No obstante, y sorprendentemente, sí aparece considerada la especialidad de “Repertorio con piano para danza” en el Anexo IV del *Real Decreto 427/2013* (N11) -lo que demuestra la contradicción existente en el seno del propio documento- como especialidad vinculada a las enseñanzas de danza, que será “A determinar por las Administraciones educativas”, de igual modo que se contempla en el *Real Decreto 428/2013* (N10).

Sobre la contratación de profesores especialistas, la normativa de aplicación sigue siendo el *Real Decreto 1560/1995* (N42), donde no se especifica nada al respecto de los pianistas acompañantes, y menos aún por tanto en cuanto a los pianistas acompañantes de danza.

## 6. ESTADO DE LA CUESTIÓN



## 6. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este epígrafe se presentan diferentes aportaciones en materia de creatividad e improvisación musical, de acompañamiento pianístico para la danza y, aunque en menor medida, también se concentra la atención en presentar la situación de la enseñanza de la música en los conservatorios de danza. Asimismo, se plantea el aspecto creativo como parte que habría de ser inherente a toda forma de pedagogía musical.

### 6.1. IMPROVISACIÓN Y LENGUAJE MUSICAL COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN

La mayoría de los músicos profesionales, en uno u otro ámbito, académicamente se formaron para interpretar algo que había sido escrito, con la partitura en el atril o de memoria, por lo que si no contasen con una partitura que leer o no recordasen ninguna obra compuesta, lo previsible es que su instrumento dejara de sonar antes incluso de haber comenzado a hacerlo. Esto sucedería por un desconocimiento gramatical y conceptual de los parámetros que rigen el lenguaje musical, que impediría construir cualquier tipo de discurso.

Esta idea fue apuntada por la pedagoga argentina Hemsy de Gainza (1983, p. 7):

“[...] Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al día practicando piezas y ejercicios en su instrumento debería también, por lo menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo [...]“

El compositor y pedagogo Les Wise (1982) según Turchetti (URL45) también se refiere a ello del siguiente modo:

“[...] Vamos a examinar qué es el lenguaje. Cuando hablamos, no inventamos instantáneamente las palabras que salen de nuestras bocas. Ya existían. De la misma manera cuando hacemos un solo usamos patrones e ideas que ya existían en el lenguaje de la música [...] Cuando hablamos, lo hacemos de manera intuitiva y parece ser un proceso automático. Pero si pensamos en la forma en que se desarrolla nuestro vocabulario, vamos a ver que realmente no lo es. El proceso de aprender a improvisar es parecido [...]”



Y como apunta también el Doctor Emilio Molina, profesor y fundador del Instituto de Educación Musical, IEM (2010, p. 188):

“[...] Improvisar es hablar mediante un instrumento, que es el medio del que nos servimos para aprender el lenguaje musical y para expresar nuestras ideas musicales. Nuestro nivel de conocimiento del lenguaje, nuestra capacidad de selección y combinación y nuestra pericia técnica en el manejo del instrumento nos darán la medida de nuestras posibilidades de improvisación; lógicamente, a un mayor conocimiento y una mejor técnica le corresponderán unas menores limitaciones de expresión musical [...]”

Por su parte José María Peñalver (2013, p. 75), profesor de la Universidad Jaume I de Castellón, apunta que:

“[...] el objetivo principal de la improvisación: Utilizar libremente el lenguaje musical mediante la improvisación con el fin de sensibilizar, comprender, vivificar e interiorizar en el alumnos las cualidades del sonido, los elementos constitutivos de la música y los recursos compositivos [...] No se trata de crear futuros grandes improvisadores sino de exponer, explicar y asimilar y practicar los principales procedimientos para la creación espontánea [...]”

Y dicho objetivo lo deduce Peñalver de la cita que él mismo traduce del músico y pedagogo francés Maurice Chevais (1932, p. 45):

“[...] Leer un texto en francés, hasta en voz alta, no es hablar francés; descifrar un ejercicio de solfeo no es hablar la lengua musical. Utilizar el lenguaje musical es disponer libremente de él para expresar un sentimiento [...] hay un solo modo que induce a hablar el lenguaje musical: la improvisación; y éste es el que se deja de lado deliberadamente. Todo contribuye a desarrollar el sentido de la imitación, el recuerdo de los sonidos, de los signos, el razonamiento mismo, pero nada, excepto el trabajo libre, pone en ejercicio musicalmente la facultad principal del niño: la imaginación [...]”

Por tanto, la situación de muchos músicos podría compararse con aquella en la que el idioma que aprendieron para comunicarse les sirviera únicamente para hablar si hubieran memorizado un discurso o si tuvieran un texto delante -susceptible de ser leído-, en caso contrario: enmudecerían.

Continuando con el símil idiomático, sería posible aprender un texto en árabe con las instrucciones fonéticas de un profesor que ni tan siquiera necesitaría conocer dicho idioma en profundidad, sería posible aprenderlo de memoria y recitarlo perfectamente pero no por ello se averiguaría cuál es su significado ni podría

establecerse una conversación en dicho idioma. Paradójicamente, se estaría habilitado para seguir enseñando fonéticamente ese mismo texto sin conocer absolutamente nada al respecto de su gramática estructural, e incluso sin conocer su contenido. ¿Se supone que incluso así podría interpretarse un texto con garantías? Este pseudoaprendizaje resulta extraordinariamente circunscrito al material en cuestión, no se ramifica, no produce un conocimiento significativo ni independiente; por mediación de este proceso únicamente se produce un conocimiento concreto, contextual, o incluso valdría tratarlo no como un conocimiento sino como una habilidad sin más.

Se podría establecer otra traslación al lenguaje hablado tomando como ejemplo una escena de la película *Amanece que no es poco*, de José Luis Cuerda (1988), en la que un profesor de “Ciencias” en la Universidad de Oklahoma de visita por la España profunda, disfrutando de su año sabático, no alcanza a proseguir una conversación con un “erudito” cabrero, sobre si puede o no puede hospedarle a él y a su padre en su casa una noche, dado que las disquisiciones dialécticas que se plantean durante la discusión, irónicamente, se aproximan más a cualquier especialidad de “letras”, y no de “ciencias”, para lo que no se siente versado el profesor universitario, motivo por el que mantiene que es más oportuno callarse, de igual modo que tantos pianos se silencian ante circunstancias similares.

## **6.2. IMPROVISACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA MUSICAL**

Como ya se ha referido en el marco teórico, entre las exigencias que desde la implementación en España del “Plan Bolonia” (N8) se vienen demandando al profesorado de música, está la necesidad de imprimir a sus enseñanzas un carácter más creativo y que conecte con la realidad de su entorno. Sin embargo, aunque desde el ámbito administrativo se ha pretendido adaptar los planes de estudios para dar respuesta a estas necesidades, lo cierto es que no existe una garantía que asegure que las mismas puedan ser atendidas, tal y como además ya venían demandando en las últimas décadas importantes pedagogos.

Sobre la creatividad, o ausencia de ésta, en las enseñanzas musicales, se han pronunciado también personalidades en materia educativa, algunas de cuyas aportaciones se recogen a continuación.

El pianista y compositor Denis Levaillant (1986, p. 109), profesor de improvisación en el Conservatorio de Angulema en Francia, se refiere a la importancia de la capacidad creativa en la educación musical, como herramienta imprescindible para el desarrollo artístico del alumno, y en este sentido invita del siguiente modo a la práctica de la improvisación:

“[...] invitación a la práctica de la improvisación. No temáis luego volver a Bach o Beethoven: vuestra imaginación de intérprete será más rica. La música de hoy es una fantástica llamada a esta imaginación. Familiarizaos con sus técnicas, sus lenguajes, sus estilos. Practicadlos para vosotros mismos. Interpretad. Leed. Improvisad. Y no escuchéis a los que parecen decir que el piano ya no tiene nada que decir. Tocad, inventad. [...]”

En cuanto al modo de emprender el estudio de la técnica pianística, Levaillant (1986, p. 78), plantea también lo siguiente:

“[...] hay que desconfiar, en principio, de las corrientes dogmáticas, que generalizan detalles para hacer de ellos tradiciones, y recordar que la pulsión creativa en música ha provocado siempre inmediatamente su gesto natural [...]”

Por su parte, David Graham (2008, p. 39), profesor de la Clara-Schumann Musikschule de Düsseldorf, apunta que:

“[...] la música se escucha o se interpreta, pero rara vez se crea o se emplea como comunicación [...] Cuando el alumno se involucra en la actividad musical, especialmente en la educación, el punto de partida debería ser la creatividad [...]”

Y Wolfgang Brunner (2008, p. 41), profesor de la Universidad de Música y Arte Dramático Mozarteum de Salzburgo, considera que tocar el piano es mucho más que reproducir o interpretar, argumentándolo del siguiente modo:

“[...] la improvisación en el piano desarrolla aspectos relacionados con la comprensión armónica, la claridad rítmica y la sensibilidad tímbrica [...]”

Como uno de los paradigmas de la improvisación, hemos de considerar el *jazz*, cuyo peso en el panorama educativo español se ha ido incrementando de forma progresiva en los últimos años. De hecho, este género se ha afianzado en algunos centros de enseñanza superiores como itinerario dentro de la especialidad de Interpretación; este es por ejemplo el caso del CSM de Valencia, el CSM de Navarra, el CSM de la Coruña, la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC), el Conservatori Liceu de Barcelona o el Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene). En otros centros de enseñanza superiores de música, el *jazz* se ha

implementado como herramienta metodológica en asignaturas de otras especialidades e itinerarios; este es por ejemplo el caso de los CSM de Madrid, Salamanca o Córdoba. Algunas aportaciones que han posibilitado el que sea posible esta situación en los centros donde imparten docencia, son las de los profesores Pedro Cañada (2000), Carlos Galán (2003), Javier Gómez (2009) o Javier García (2012), entre otros.

Otro de los paradigmas de la improvisación y la creatividad, lo encontramos en el ámbito de música moderna y las músicas populares urbanas, las cuales no han corrido la misma suerte que el *jazz*, contando todavía con un espacio muy reducido en el entramado de las enseñanzas musicales oficiales.

A este respecto el investigador, historiador y pianista del CPD de Zaragoza, Carmelo Pueyo (2011, p.110) aclara lo siguiente:

“[...] Por lo general, los conservatorios de música tradicionales han ignorado el lenguaje de la llamada armonía moderna en sus planes de estudio, renunciando a un aspecto extremadamente beneficioso para la formación de sus alumnos, particularmente en lo referido al trabajo de improvisación. Contradicción todavía más penosa teniendo en cuenta que, durante siglos, los músicos ejercieron esta práctica con maestría. El estudio de esta concepción musical, centrada en la sencillez y claridad, tanto metodológica como gráfica, en una perspectiva acórdica y melódica más dinámica, ofrece al músico una visión de la composición más global y manejable, muy eficaz en el acompañamiento pianístico [...].”

A las músicas populares urbanas se refiere Sergio Lasuén (2014, pp. 38, 39 y 42), profesor del CSM Rafael Orozco de Córdoba durante varios años, actual profesor de “Armonía” en el CPM Maestro Chicano Muñoz de Lucena (Córdoba) y fundador de una página web (URL46) mediante la cual los usuarios pueden desarrollar su oído armónico, a partir de ejercicios de respuesta múltiple basados en fragmentos de temas englobados en lo que podrían denominarse como músicas populares urbanas:

“[...] músicas populares urbanas [...] tradicionalmente en España los conservatorios han mostrado rechazo o al menos indiferencia hacia ellas, a pesar de que las programaciones que estos centros utilizan no sólo las permiten sino que justifican su inclusión [...] La relación que los conservatorios españoles han tenido tradicionalmente con las músicas populares urbanas no se podría calificar de mala, sino de prácticamente inexistente. La mayoría de los profesores de conservatorio considera, de forma indubitada, que el conservatorio no es el sitio adecuado para ellas o, dicho de otra manera, que no son lo suficientemente “serias” para ser tenidas en consideración en

centros de enseñanzas regladas [...] En los conservatorios españoles se suele aducir que el nivel técnico de lo que llamamos músicas populares urbanas no es equiparable, por ejemplo, al del período clásico y que, por tanto, no tendría ninguna utilidad introducir tales ejemplos. Para valorar objetivamente esta afirmación habría que contrastarla utilizando elementos concretos más aprehensibles, como son el ritmo, la forma, la transformación motivica y la armonía [...]"

Se observa además el hecho de que la escasa atención prestada por las administraciones educativas a este tipo de música, no es patrimonio únicamente de los conservatorios españoles sino que se extiende también fuera del ámbito internacional, tal y como se deduce de las palabras del profesor Simon Frith (2013, URL47) vertidas en su perfil investigador de la página web de la Universidad de Edimburgo:

"[...] Durante gran parte de mi carrera, como académico y como periodista, he estado ocupado con problemas derivados de tomar en serio la música popular [...]"

Tras señalar lo anterior, y subrayando una vez más la importancia del *jazz* y de las músicas populares urbanas en el desarrollo de la improvisación, lo cierto es que la práctica de la improvisación no presenta limitaciones estilísticas ni pertenece en exclusiva a ningún tipo de música en particular. Muy al contrario, el músico puede componer en tiempo real dentro de cualquier estilo si durante la interpretación improvisada es capaz de respetar los parámetros definitorios del mismo, los cuales habrá podido interiorizar previamente a partir de un profuso y profundo trabajo de análisis.

A ello también se refiere Lasuén (2014, p. 51), aludiendo a cómo la metodología basada en la improvisación que se plantea en el Instituto de Educación Musical (IEM) no discrimina un tipo de repertorio en detrimento de otro, ni por cuestiones estilísticas ni estéticas, dado que de lo que se trata es de que uno u otro ejemplos puedan utilizarse en pro de un mejor entendimiento y manejo, por parte de los alumnos, de los fenómenos que rigen el lenguaje musical:

"[...] Partiendo de la improvisación como eje central y en el marco de un sistema integral de educación musical, han creado un marco teórico para el resto de asignaturas de formación básica en los que utilizan los ejemplos que ellos consideran más convenientes para la comprensión de un determinado concepto, sin limitarse a una época o estilo específico [...]"

En relación con este tipo de trabajo destaca la importante labor del Dr. Emilio Molina (1988, 2008, 2010), Catedrático de *Repentización, transposición instrumental y acompañamiento* del RCSM de Madrid durante más de treinta años, profesor de *Improvisación* en la Escola Superior de Música de Catalunya durante quince años, además de Profesor de *Improvisación al piano* de la Escuela Superior de Música Reina Sofía, Profesor Asociado en el Conservatori Superior Liceu de Barcelona y, como ya se ha señalado, fundador y director del IEM; bajo cuya dirección pedagógica se ha publicado una ingente cantidad de libros en materia de improvisación entre los que destacan los del propio Molina (1994a, 1994b, 2004), los de Juan Manuel Cisneros (2007, 2009), en colaboración con Ignacio Doña y Julia Rodríguez, o los de Cristina Molina (2004, 2006).

Además, desde finales del año 2014, el IEM ha puesto en marcha la posibilidad de estudiar su metodología basada en la improvisación mediante los “Cursos *online* de improvisación al piano” (URL48), organizándose los mismos en cuatro niveles según su nivel de dificultad, pretendiendo así llegar a un número mayor de alumnos para intentar mitigar el importante desconocimiento que en materia de improvisación existe todavía.

El propio Dr. Molina (2010, p. 249) apunta lo siguiente al respecto de la situación educativa en España en cuanto a lo que a improvisación se refiere:

“[...] La improvisación, entendida como una consecuencia del análisis, es todavía una desconocida en la pedagogía instrumental de conservatorios, tanto en la enseñanza elemental como media y superior [...]”

También a ello se refiere el ya mencionado Carlos Galán (2011, p. 213), con motivo del cambio normativo desde el “Plan LOGSE” (N14) al “Plan LOE” (N2):

“[...] La improvisación, tronco metodológico de un significativo ramillete de materias (repentización, reducción orquestal, acompañamiento, bajo continuo, jazz, flamenco, etc.), ha dado un nuevo paso hacia atrás [...]”

Esta situación es ciertamente preocupante ya que, considerando la lógica visual del piano y sus características polifónicas, no parece oportuno dejar de aprovechar sus enormes posibilidades, limitándose únicamente a la reproducción, con mayor o menor valor interpretativo, de obras ya compuestas. A eso entre otras cuestiones se refiere la profesora del CSM de Alicante y miembro del Instituto de Educación Musical, Cristina Molina (2008, pp. 337 y 338), quien presentó una comunicación sobre la metodología

IEM y la aplicación de la improvisación como sistema metodológico en la enseñanza pianística, en la que apuntó lo siguiente:

“[...] La sincronización de conocimientos teóricos y su práctica instrumental es vital para que no se produzca un rechazo ante la libertad de expresión, es decir, si a un niño se le guía en los primeros años para que exclusivamente interprete partituras, de manera inconsciente captará la idea de que “aprender a interpretar al piano” es “aprender a interpretar música leída a través del piano”. Si por el contrario se le dota de medios para expresarse desde el principio, no tendrá ningún problema en entender que “aprender a interpretar al piano” es “aprender a utilizar el piano para hacer música, tanto para inventar su propia música como para leerla”. El beneficio inmediato es la motivación del alumno que valora su capacidad creativa y su afán de superación le conduce a querer descubrir y mejorar [...]”

También Juan Manuel Cisneros (2008, p. 286), profesor del CPM de Granada y miembro del IEM, presentó una comunicación centrada en el papel de la improvisación en la formación de los estudiantes de grado medio de música -actuales enseñanzas profesionales-, donde señaló lo siguiente:

“[...] La improvisación es todo lo contrario a una “moda” pedagógica: es la misma esencia de la música. En la mayor parte de las músicas que conocemos a lo largo de la historia y en las diferentes partes del mundo, la improvisación, siempre de acuerdo a unas reglas determinadas, es la manera natural de expresarse musicalmente, entendiendo aquí lo natural en el sentido más completo y aristotélico del término. La música totalmente escrita y fijada de antemano es una especie de lujo, o “manierismo” de la cultura occidental de los últimos 3 siglos. Ello no desmerece en absoluto su calidad inalcanzable, pero la coloca en su lugar adecuado como fenómeno humano. No es necesario alejarse de Europa o retroceder demasiado en el tiempo para constatar cómo la improvisación está en la base de esta música escrita que tanto veneramos [...]”

Por su parte Pedro Cañada (2008, pp. 274-275), profesor del CSM de Salamanca y miembro del IEM, pone de relieve además la importancia del oído interno como elemento de gran importancia para el desarrollo de la improvisación, tal y como refiere entre los objetivos, y en su esquema general de ejercicios y actividades, de la asignatura de “Educación Auditiva” que imparte:

“[...] Ampliar y potenciar la capacidad de poder escribir e improvisar música partiendo del oído interior [...] Composición o improvisación con parámetros preestablecidos o libremente, con el único apoyo del oído interior [...]”

En cualquier caso, aunque afortunadamente hay cada vez más investigaciones y publicaciones centradas en la creatividad y en la improvisación como recurso creativo, sobre acompañamiento para la danza, así como sobre la música en las enseñanzas de danza, se avanza mucho más despacio.

### **6.3. ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO Y MÚSICA PARA DANZA**

Una vez centrado el estado de la cuestión y aportaciones en cuanto a improvisación y su situación en la enseñanza musical se refiere, se concentra la atención en el estado de la cuestión en materia de acompañamiento para danza y música para danza en forma de publicaciones, cursos de formación, investigaciones de carácter científico e implementación en centros educativos de enseñanza, así como en la improvisación pianística dentro del ámbito del acompañamiento para la danza.

#### **6.3.1. APORTACIONES AL ACOMPAÑAMIENTO PARA DANZA**

En este subapartado se atiende a las herramientas a que puede tener acceso un pianista de danza, dentro principalmente del ámbito de actuación nacional. Las aportaciones que aquí se recogen están referidas tanto al material musical de apoyo precisado durante el desempeño de sus funciones acompañantes, como a los textos e investigaciones que pueden ayudar a comprender mejor una actividad no atendida suficientemente en los planes de estudios. Además de las consideraciones recogidas en el marco educativo, sobre los centros donde pueden cursarse estas enseñanzas, se especifica qué aportaciones han hecho esto posible. Y se atenderá después a los cursos de formación de corta duración con los que se pretende suplir ese casi vacío formativo con que se encuentran quienes se acercan a esta profesión, en la mayoría de casos, de forma casual. Todas estas aportaciones individuales, además de la propia experiencia acompañante de cada pianista de danza, son las que le brindan herramientas para crecer profesionalmente, a falta mayoritariamente de unos planes de estudios que se preocupen por completar dicha formación.

#### **6.3.2. PUBLICACIONES: TEXTOS Y MÚSICA**

En cuanto a lo que a dichas aportaciones de orden particular se refiere ha de señalarse que, hasta hace poco tiempo, aunque existía una sabiduría popular, fungible y volátil dentro del colectivo de pianistas acompañantes de danza y profesores de música



aplicada a la danza, certificándose así que el saber existía, nadie se había preocupado por recogerlo y nada se había publicado en España sobre el acompañamiento para las clases de danza, y menos se había concretado sobre la improvisación aplicada al acompañamiento pianístico de la danza, contándose únicamente con los apuntes elaborados por el Departamento de Música del RCPD Mariemma de Madrid (2004), denominados “Metodología de concertación musical de danza”. En dichos apuntes se incluyen técnicas básicas para el acompañamiento pianístico y se explican conceptos imprescindibles que todo músico debe conocer si quiere aproximarse al mundo de la danza. Poco tiempo después, pudo también contarse con las unidades didácticas y los apuntes del profesor y pianista acompañante del CPD Luis del Río de Córdoba (URL49), Alberto de Paz (2006), con motivo de los cursos que comenzó impartiendo ubicados dentro del marco de actividades promovidas por el Instituto de Educación Musical (IEM).

Sí había, no obstante, cuantioso material en forma de partituras concebidas para las clases de danza clásica como, por ejemplo, las del director de la Royal Academy of Dance de Londres hasta su afincamiento en España, Graham Dickson (URL50), pianista y compositor de una ingente cantidad de textos musicales gracias a los que se ha nutrido un gran número de pianistas acompañantes; o como el importante legado recopilatorio y de composiciones propias para danza española, del pianista Ángel G. Gandullo (2002, 2008), quien hasta su jubilación desempeñó funciones de pianista acompañante en diferentes conservatorios profesionales de danza de la Comunidad de Madrid.

El propio Ángel G. Gandullo (2011), publicaba años después un libro centrado en el acompañamiento para la danza española, en colaboración con la musicóloga María Sirera (2011) y con la Dra. Belén Sirera (2011), profesora de “Didáctica de la Música” en la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, las hermanas Sirera (2009) habían publicado anteriormente otro libro donde se ofrecen técnicas, nociones generales y terminología específica para el acompañamiento de la danza, tanto clásica como española, además de una bibliografía referida a los diferentes repertorios, y una selección de partituras para la clase de “Danza clásica”.

Otro libro de referencia es el del ya citado Carmelo Pueyo (2011), quien ha elaborado un manual de música aplicada a la danza académica que, aún sin pretender ser exhaustivo en su planteamiento, resulta muy gráfico por cuanto a su tratamiento editorial. En este libro tienen cabida tanto cuestiones inherentes al acompañamiento

musical como las referidas a la formación musical del bailarín, ambas planteadas desde una concepción pretendidamente pedagógica y en la que se plantea como un hilo conductor la imbricación entre ambas disciplinas, atendiendo incluso a cuestiones históricas y anecdóticas acaecidas a lo largo de la historia y referidas a la simbiosis entre ambas manifestaciones artísticas. Este manual brinda herramientas de gran valor tanto para el maestro de danza como para el maestro acompañante, así como para los estudiantes, futuros profesionales de la danza, tanto músicos como bailarines.

Pueden señalarse también los dos volúmenes del profesor y pianista acompañante en conservatorios profesionales de danza de la Comunidad de Madrid, Saúl Aguado (2009a y 2009b), integrados por arreglos para danza y un glosario de términos relacionados con el ballet.

Destacan también las publicaciones distribuidas *online* para la realización de los cursos virtuales que imparten la pianista acompañante del Boston Ballet School, Aly Tejas (2011), y el ya referido Alberto de Paz (2011), en el Conservatorio Virtual de la Sociedad Liszt-Kodaly de España (SLKE) (URL51).

Asimismo, sin pretender en este caso resultar exhaustivo, dado que la búsqueda de fuentes se ha centrado sobre todo en textos y partituras, se relacionan algunas de las grabaciones discográficas<sup>1</sup> para “Danza clásica” que, aparte del repertorio específico del *ballet*, se utilizan en las clases de danza académica cuando no se cuenta con pianista en directo. A continuación se refieren algunas grabaciones de prolíficos compositores o arreglistas de música de *ballet*: Graham Dickson (1992), Lisa Harris (2004), Josu Gallastegui (1987), Aly Tejas (2013), Luis Carmona (2000), Alberto de Paz (2015), Jerónimo Maeso (1992) o Silvina Rouco (1999), entre otros.

### 6.3.3. CURSOS DE FORMACIÓN

Ante la imposibilidad de acceso a todos los cursos y actividades de formación que sobre acompañamiento para danza se han realizado ya que, como se ha señalado, no suelen formar parte del contenido curricular de los centros educativos sino que se ofertan eventualmente y su organización es pública o privada, a continuación se señalan algunos cursos en los que figuran relacionados varios destacados ponentes.

---

<sup>1</sup> Además de la discografía referenciada, al final de la tesis se relaciona un subapartado en que se incluye otra discografía de interés.

El Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias, de la Comunidad de Madrid, ha organizado cursos de música y danza como el denominado “La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de la danza”, impartido en 2009 por los hermanos Alberto y Ana Lía de Paz, profesora de danza también en el CPD Luis del Río de Córdoba, a partir del cual la ya mencionada Ana López (2009), elaboró unos apuntes en los que metodología IEM y sistematización de los recursos creativos para el acompañamiento pianístico de la danza se imbrican de manera clara y concisa. También en el CRIF Las Acacias, en 2010 se celebró el curso “Música y danza en la Europa del siglo de oro y en la de hoy”, impartido por la coreógrafa y directora artística de la compañía que lleva su nombre, Ana Yepes Szumlakowska.

Asimismo, otros centros de formación de profesorado, y en ocasiones a través de convenios con sindicatos, habilitan encuentros y cursos para que pianistas acompañantes con una dilatada experiencia en conservatorios de danza puedan compartir sus experiencias con los pianistas noveles. Este es el caso de los cursos celebrados en el CPD Fortea de Madrid: “Música aplicada a la danza”, impartido en 2005 por José Manuel Tomás; “El acompañamiento musical de la clase de danza: interrelación música/movimiento”, impartido en 2006 por Luis Miguel Herrero; “Recursos musicales en la clase de danza”, impartido en 2015 por Alberto de Paz, quien actualmente figura entre los más prolíficos ponentes en materia de acompañamiento para danza e improvisación, trabajando como profesor en los cursos del IEM, bajo la dirección de Emilio Molina. Ha impartido además cursos de acompañamiento para danza en los CPM de Linares, Sevilla y Córdoba; en los CSD de Madrid y Málaga, y en los CPD de Córdoba, Madrid, Granada, Albacete, Puertollano, Murcia, Alicante, Burgos y Zaragoza; y en los CSM de Salamanca, Madrid y Córdoba. A modo de ejemplo, en el curso celebrado en el CSM de Córdoba, que fue coordinado por el autor de esta tesis, se trabajaron recursos de la música de cine aplicados a la improvisación, así como en el contexto de las enseñanzas de danza.

También en Andalucía, por mediación de sus centros de formación del profesorado -CEP- o de sus sindicatos, se han realizado experiencias docentes similares, como la denominada “Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra” dirigida por el pianista Antonio Bernal (2009, URL52), gracias a cuya actividad surgió una publicación en la que se exponen características referidas a los ejercicios de la *barra* en “Danza clásica”. Además, la Consejería de Educación de la Junta de

Andalucía, ha mostrado interés por los cursos de acompañamiento para danza ya que en 2011 se celebraron dos en el CSD de Málaga, “Técnicas de improvisación para el acompañamiento pianístico en la estilización de la Danza Española”, impartido por el pianista sevillano Pedro Ricardo Miño; y “Acompañamiento pianístico en la clase de Danza Contemporánea”, impartido por el pianista neoyorquino Matthew Perry. En el CPD de Almería, el pianista acompañante Josu Gallastegui, recientemente jubilado tras muchos años trabajando en el CSD María de Ávila de Madrid, impartió en 2011 un curso denominado “Formación Técnica en: Danza Clásica, Estilizada, Baile Flamenco y Piano Acompañante en la Danza”. Gallastegui había ya impartido en 2009 un curso en Ciudad Real denominado “Interrelación entre música y danza en las enseñanzas profesionales”. Por su parte, el también profesor del CSD María de Ávila de Madrid, Quico Franco, en 2014 impartió el curso denominado “Acompañamiento musical en la clase de danza”, organizado por el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón. Y en cuanto a la asignatura de “Música” en las enseñanzas de danza, destaca el curso denominado “Aplicación del Lenguaje Musical a la Danza. Metodología IEM”, organizado por el CEP de Córdoba e impartido en 2015 por Silvia Raposo, profesora del CPM Joaquín Turina de Madrid.

Entre otros destacados ponentes que también han impartido cursos de formación para pianistas acompañantes de danza figuran: el pianista acompañante del Institut del Teatre de Barcelona Luis Carmona; la pianista acompañante del CSD María de Ávila de Madrid Tirsá Vidal; el pianista acompañante del CSD de Málaga Diego Suárez; o el propio Graham Dickson a quien ya se ha hecho referencia en el subapartado correspondiente a publicaciones.

Por otra parte, durante el curso académico 2011-2012, a través del entorno corporativo “Colabora”, de la Junta de Andalucía, se configuró un grupo de trabajo titulado “El acompañamiento musical en la clase de Danza Contemporánea”, en el que participó el autor del presente estudio, en colaboración con otros profesores pianistas y bailarines del CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla (URL53), bajo la coordinación del pianista Antonio González.

Asimismo, desde el Colectivo de Músicos Instrumentistas del Institut del Teatre de Barcelona, coordinado por el profesor y pianista Óscar Sanz, se está desarrollando una importante labor pedagógica que interrelaciona la música con las diferentes artes escénicas. En el Institut del Teatre (URL54), lo verdaderamente interesante es que los

pianistas no pertenecen a ninguna de las escuelas que lo componen de manera exclusiva, lo que les posibilita trabajar en contacto con todas las disciplinas y además les concede cierto grado de independencia. Esto es posible porque quienes configuran este colectivo de instrumentistas son profesionales con gran versatilidad, al margen de que haya pianistas más especializados en una o en otra competencia. Esto es así gracias a que, en los últimos años, se ha venido desarrollando un plan de formación interna en el que los diferentes instrumentistas, han impartido sesiones formativas al resto de integrantes del colectivo, gracias a lo cual se ha logrado no solo una formación mucho más sólida de cada músico, como consecuencia de dicho intercambio, sino que además se ha logrado una cohesión real entre sus casi treinta integrantes. Una de las muestras del mencionado plan de formación interna fue la grabación conjunta, por parte de los dichos músicos, de un triple CD (2013) producido por la Diputación de Barcelona, en el que se recogen grabaciones de músicas susceptibles de ser utilizadas para cada uno de los ejercicios realizados durante las clases de *Danza Clásica, Española y Contemporánea*, lográndose con ello dar forma a un proyecto representativo del modo en que allí se trabaja. Además, la intención del mencionado colectivo es implementar un Postgrado de Música en el que se impartan las enseñanzas necesarias para la formación y para el ejercicio profesional de la Música en su relación con la Danza y con las Artes Escénicas. Con esa intención se vienen celebrando colaboraciones e intercambios con centros educativos de otras comunidades, como es el caso del realizado en 2014 con el CPD Luis del Río de Córdoba.

#### **6.3.4. IMPLEMENTACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA**

El hecho de que figuren asignaturas centradas en el acompañamiento para la danza en algunos conservatorios superiores de música en España, no es fruto sino del esfuerzo de profesionales comprometidos que han apostado por una propuesta hasta que la misma ha podido cobrar forma. Este es el caso del profesor Luis Vallines (2006), profesor en la Cátedra de *Repentización, transposición instrumental y acompañamiento* del RCSM de Madrid, quien desde su posición pudo proponer que se incluyera en los planes de estudios de dicho centro educativo la asignatura denominada “El piano como instrumento acompañante en la clase de danza”, hoy denominada “Acompañamiento de danza”. Y es el caso también del autor de la presente tesis, quien desde la Cátedra de *Improvisación y Acompañamiento* del CSM de Córdoba, que también ocupó en el CSM

de Sevilla, pudo proponer la implementación de una asignatura que actualmente se denomina “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, y que anteriormente se denominaba “Acompañamiento a la danza”. Asimismo, quien redacta presentó varias propuestas, que se recogen en el ANEXO III, en diferentes organismos competentes en materia educativa como el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas del Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid o la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la elaboración de unos descriptores de forma que pudiera diseñarse un marco normativo en el que todos los alumnos pianistas pudieran tener formación específica también en el acompañamiento para danza; y colaboró con el entonces Departamento de *Repentización, Transposición instrumental y Acompañamiento* del RCSM de Madrid, actualmente denominado de *Improvisación y Acompañamiento*, solicitando que pudiera tener cabida, en los planes de estudios de las enseñanzas superiores de música, una nueva especialidad que centrara su atención en la improvisación y el acompañamiento.

En el ámbito de las enseñanzas profesionales de música, cabe destacar únicamente la aportación de carácter particular del pianista José Luis Chicano, quien tras desarrollar durante años funciones de acompañante en el CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla, implementó en 2015, en el CPM Maestro Chicano Muñoz de Lucena (URL55), un “Taller de acompañamiento pianístico para la clase de danza” (URL56).

Con la siguiente cita del investigador y pianista acompañante del CPD de Valencia Christian Pérez-Chirinos (2014, p. 378) se significa el hecho de que tales iniciativas son una necesidad:

“[...] como pianista superior formado en conservatorios españoles y habiendo “sufrido” el desconocimiento del acompañamiento musical de la danza para mi posterior inserción laboral, apoyo a distintos colegas que defienden la inclusión de una asignatura de acompañamiento pianístico de danza en los conservatorios de música y felicito a aquellos que han conseguido que esta asignatura ya sea una realidad en algunos Conservatorios Superiores de Música [...]”

### 6.3.5. INVESTIGACIONES DE CARÁCTER CIENTÍFICO

En el ámbito de la investigación destacan las aportaciones y propuestas metodológicas de Ana López (2008), profesora del IEM y Jefe de Estudios Adjunta del Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba de Madrid, quien expuso en el I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS) celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid la situación en que se encontraba -y en gran medida se encuentra todavía-, el acompañamiento pianístico de la danza en España, ante la problemática ocasionada por la incoherente normativa aplicable tanto al estudiante de piano como al profesor de piano, o al propio pianista acompañante de danza:

“[...] La situación académica actual de los planes de estudios y titulaciones de los pianistas en relación con la especialidad de danza [...] Para obtener el Título Superior de Piano no se cursa ni se necesita ninguna asignatura que tenga relación con el mundo de la danza. En la mayoría de los casos los pianistas titulados acompañan por primera vez a un bailarín el primer día que tienen que “trabajar” en un conservatorio de danza [...] con la anterior distribución de especialidades del cuerpo de profesores de Música y AAEE, existía la especialidad y la correspondiente oferta de oposiciones para “pianista acompañante de danza” [...] En las oposiciones actuales no [...] Sin embargo, la situación laboral de los pianistas [...] Después de las oposiciones de “Piano” tienen que “poder” y “saber” impartir [...] Acompañamiento de Danza [...]”

También destaca la publicación Elena Caro (2012), pianista y directora del CEM Juan Mohedo Canales de Montoro, quien presentó en el II Congreso “La Investigación en Danza” celebrado en la Universidad Ramón Llul de Barcelona una comunicación centrada en la especificidad de la asignatura de “Música” que se imparte en los conservatorios de danza. Dos años antes, la profesora Caro (2010) había presentado su trabajo final de postgrado titulado “La asignatura de música en las enseñanzas de danza”, dentro del programa de estudios de doctorado “Investigación en Educación Musical y en Educación Física” del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

También resultan de interés las investigaciones de Christian Pérez-Chirinos, pianista acompañante del CPD de Valencia y miembro de ADAM -Asociación de Danza y Arte del Mediterráneo-, quien además de impartir cursos como el “Acompañamiento musical en la clase de danza”, programado en 2013 en el Centro de Cultura Mirall Jove de Aldaia, presentó recientemente una comunicación en el III Congreso “La Investigación en Danza”, celebrado en la Universidad del País Vasco,

donde expuso un análisis comparado tras estudiar la doble vertiente con la que puede producirse el acompañamiento en el aula de danza académica: el acompañamiento con repertorio o acompañamiento improvisado. Entre las conclusiones de Pérez-Chirinos (2014) destaca la siguiente:

“[...] constatar que la música improvisada sobresale con respecto a la música sobre partitura en lo que se refiere la adecuación de la música al carácter del ejercicio, a la relación de la música con el movimiento y a la motivación de la música para la realización del ejercicio, con respecto a la música interpretada a partir de una partitura [...]”

Cuestión a la que también se refiere Luis Vallés (2012b, pp. 22 y 25):

“[...] La sociedad musical demanda pianistas acompañantes, tanto en estamentos públicos como privados, pero sin embargo no se le otorga la distinción de titulación específica, ni direccionalidad, ni formación [...] Será el pianista titulado superior quien tenga que hacer su propio currículo [...] pero en ningún caso tiene conocimiento de qué va a acompañar [...] ni la danza [...] el pianista acompañante necesita una formación propia y específica [...]”

Y nuevamente se refiere a ello Vallés años después (2014, pp. 25):

“[...] No está definido el puesto de pianista acompañante como sí lo está el de profesor de piano. Esto crea un estado de cierta ambigüedad, a que si bien sí existen pianistas acompañantes en conservatorios, su plaza no se denomina como tal, sino como profesor de piano. A este hecho se debe puntualizar que lógicamente en un conservatorio de danza un pianista únicamente puede ir en calidad de pianista acompañante [...]”

Aludiendo nuevamente al Institut del Teatre de Barcelona se observa que su Colectivo de Músicos Instrumentistas, además de los intercambios y colaboraciones referidos anteriormente, viene propiciando foros de debate y puntos de encuentro entre profesionales de la danza y de las artes escénicas. Este es el caso del “Fórum Internacional de Pedagogía de las Artes Escénicas” que se celebró en el Institut del Teatre en 2014 (URL57), y al que acudieron pedagogos de la danza y de las artes escénicas para hablar de sus métodos de trabajo, además de algunos estudiosos como el propio Óscar Sanz, el Jefe de Pedagogía de la ESMUC, Ignasi Gómez, o el Director de la Escuela Profesional de Danza del Institut del Teatre, Keith Morino. Otra actividad del Fórum fue la de realizar una muestra escénica en directo del tipo de trabajo que se hace a diario en el Institut del Teatre. Además, durante el mes de julio del mismo año se



organizó un curso denominado “Curs d' acompanyament musical del moviment en les arts escèniques” que, aunque finalmente no pudo realizarse, da una muestra del grado de compromiso asumido por este colectivo de instrumentistas.

Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos implementados, es aún escasa la incidencia que tiene esta disciplina en el marco de las enseñanzas pianísticas y musicales en general, siendo así por la insuficiente atención históricamente prestada por las administraciones educativas y porque, a pesar de todas las aportaciones a que se alude en este estudio, faltan compromisos investigadores y conclusiones.

Sirva citar a la Dra. Belén Sirera (2009, p.8), para corroborar la situación embrionaria en que todavía se encuentra la especificidad objeto de estudio:

“[...] Desde mi posición como pianista profesional me encontré en la tesitura de acompañar ballet y descubrí con cierto asombro la inexistencia de algún tratado sobre la música en la danza, ni de ningún libro en el que se aborde desde un punto de vista práctico la labor que en este marco desempeña el pianista acompañante. No existía bibliografía en español ni en otros idiomas que abordara específicamente esta materia [...]”

Sirva citar también, para corroborar una vez más dicha circunstancia, al historiador y pianista Carmelo Pueyo (2011, p. 20):

“[...] Las consideraciones relacionadas con aspectos propios de la danza que se recogen aquí son generalidades [...] Las materias más específicamente relacionadas con la aplicación musical tienen aquí mayor enjundia, particularmente si se tiene en cuenta el casi nulo tratamiento del que han sido objeto hasta la fecha [...] Son sorprendentemente escasas las referencias que la literatura de la danza hace respecto a la música, quizás sea la réplica natural a la casi absoluta displicencia que se observa en sentido inverso [...]”

Y sirva también para ilustrar lo anterior un gráfico ejemplo: en los tres libros publicados sobre “La investigación en danza en España” (2010, 2012 y 2014), de entre los ciento cuarenta y cinco capítulos que conforman las tres publicaciones, solo siete centran su atención de forma específica en la música dentro del contexto de las enseñanzas de danza y uno más lo hace en la necesidad de la formación corporal en la educación musical, lo que suma un total de ocho capítulos en los que ambas disciplinas, música y danza, se estudian de manera imbricada.

De entre los ocho capítulos destacan los de los investigadores ya referenciados Elena Caro (2012) y Pérez-Chirinos (2014), por estar relacionados con las enseñanzas

de la música en los conservatorios de danza, y con el acompañamiento para las clases de danza, respectivamente. Otro capítulo, como el de Ana Lázaro y Begoña Learreta (2010), centra su atención en las Escuelas de Música y Danza de la Comunidad de Madrid donde se cursan los estudios de las mencionadas disciplinas al margen de los estudios reglados de los conservatorios, pero no recogen los resultados de una investigación en materia musical, sino una preocupación por la situación de la danza en el ámbito de dichas escuelas. Asimismo, el capítulo cuya coautoría corresponde a los profesores Ana M. Vernia, Josep Gustems y Caterina Calderón (2014), centra su atención en la necesidad formativa para el músico del movimiento corporal; y nos recuerdan planteamientos tan reveladores como que:

“[...] para la interpretación de un instrumento [...] la utilización del cuerpo de manera correcta es la base para una buena comunicación artística, en cambio esta formación no se incluye en los programas de los conservatorios [...] las actividades dirigidas a la educación y la formación musical deben incluir la formación corporal como parte de la misma y entender el cuerpo como una potente herramienta de aprendizaje [...]”

Se incluyen tangencialmente, dentro de esta misma tercera publicación de “La investigación en danza en España” (2014), otros dos capítulos en los que también se atienden diferentes parámetros musicales en su relación con la danza, como el planteado por la profesora Virginia Analía Soprano (2014), por cuanto indaga en la influencia sobre la danza de la rítmica de Dalcroze; y el capítulo de Esther Mortes y José Jaime Hidalgo (2014), cuya preocupación se centra en la rehabilitación de la parálisis cerebral infantil por mediación de la danza y de la música. Este último además presenta interés para la realización de este estudio por cuanto introduce indicaciones referidas al acompañamiento musical para los ejercicios realizados por los sujetos estudiados, y además recoge conclusiones tales como la siguiente:

“[...] Combinando movimiento y expresión musical durante las clases, aumentamos la participación social y generamos experiencias gratificantes, incrementamos la psique positiva de los niños/as, y estimulamos su curiosidad musical [...]”

Y baste por último consultar la base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) (URL58) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, para constatar que hasta la fecha no se ha leído en España ninguna tesis doctoral que aborde

lo referente al acompañamiento pianístico de la danza. De hecho, son muy pocas las tesis que aúnan ambas manifestaciones artísticas como pulso motor de su estudio:

- “Música y danza en el teatro breve español representado en la corte, 1650-1700. Análisis de su función en entremeses, bailes dramáticos y mojigangas conservados en la Biblioteca Nacional”, de Susana Antón (2001).
- “Educación musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo”, de Nerea Muruamendiaraz (2007).
- “Correspondencias... El carácter plástico de las formas de notación; poesía, música y danza”, de M<sup>a</sup> Lourdes Castro (2009).
- “Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto de educación primaria”, de Gregorio Vicente (2009).
- “Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco”, de Rosa De Las Heras (2011).
- “El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro”, de M<sup>a</sup> Luisa Martínez (2011).

Algunas tesis también centran su atención en los procesos que rigen la improvisación musical, pero ninguna contempla su relación con el acompañamiento de la danza:

- “El azar en las interacciones entre improvisación y composición: rasgos improvisatorios de las formas bipartitas y tripartitas del teclado del Barroco tardío en el desarrollo morfológico de la sonata”, de Antonio Palmer (2004).
- “Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano. Propuesta metodológica”, de Antonio Tolmos (2006).
- “Música española del Renacimiento entre tradición oral y transmisión escrita. El esquema de folía en procesos de composición e improvisación”, de Giuseppe Fiorentino (2009).

- “Innovaciones melódico-armónicas en la improvisación jazzística. Un recorrido a través de *Body and Soul* (1935-1945)”, de Juan Cachinero (2010).
- “Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal”, de Martín Luis Chamizo (2010).
- “Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin”, de Emilio Molina (2010).

Por tanto, no existe ninguna tesis publicada en España que centre su atención en el acompañamiento pianístico de la danza, y mucho menos que atienda la improvisación como recurso creativo para este tipo de acompañamiento.

Por fortuna, sí existen trabajos finales de estudios en los que ambas disciplinas se encuentran imbricadas, algunos de los cuales se relacionan a continuación:

- “Aspectos generales del acompañamiento musical en la clase de danza”, de Margarita Alemany (2006), titulada por el CSD de Alicante.
- “Música y danza. Un acercamiento didáctico”, de Elena Lerma (2008), titulada por el CSD de Valencia.
- “El profesor de danza y el pianista acompañante” (2006), “El conocimiento musical como herramienta del profesorado de Danza Clásica” (2007), “Necesidad del pianista acompañante en el Grado Elemental” (2007), “Un acercamiento entre Música, Danza y Arte Dramático” (2007), desarrollados todo ellos en el CSD de Málaga, tal y como se recoge en su página web, en la que no figura sin embargo el nombre de los autores.
- “La música y la danza española. El arte de emocionarse” (2009), desarrollado en el CSD de María de Ávila de Madrid, pero del que tampoco aparece en la web el nombre de su autor.

Por último, hemos también de considerar el hecho de que, al amparo de las nuevas tecnologías y de internet, se han puesto en marcha algunos *blogs* dedicados a la música en la danza que, aunque no siempre muestran en sus publicaciones un rigor exhaustivo, e incluso en algunos casos la falta del mismo es tangible, ciertamente sí desprenden inquietud y preocupación por la materia, lo que sin duda redundará en un beneficio para su desarrollo.

Algunos ejemplos de músicos o bailarines que han mostrado de este modo su inquietud, y cuyos *blogs* se referencian en la bibliografía, son: el de Alba Domingo (URL59), pianista acompañante de danza del Institut Escola Artístic “Oriol Martorell” de Barcelona y administradora del *blog* “Música y danza”; el de Olga Gascón (URL60), músico y administradora del *blog* “Musical point”; el de Andrea Cabrera (URL61), coreógrafa y directora del *blog* “Arteproyecto”; el de Sergio Cardozo (URL62), bailarín, profesor del CPD de Albacete y administrador del *blog* “Danzaria”; el de Agustín Manuel Martínez (URL63, URL 64), músico y administrador de “Paperblog” y “de la creatividad al piano”; o el de Alberto Estébanez (URL65), bailarín, director del Certamen Internacional de Danza Burgos-New York y administrador de “La bibliodanza”. Aparte de estos *blogs* referidos al estado de la cuestión ámbito nacional, se pueden consultar el de la mexicanas Daniela Alejandra Hurtado (URL66), bailarina y administradora de “El ballet también es una disciplina”; el de la también mexicana Mariana Sánchez (URL4), bailarina y administradora del *blog* “ABC Danzar”; el de la argentina residente en España María Doval, profesora de danza y administradora de “María Doval Ballet” (URL67); el de la pianista de Glasgow y administradora del *blog* “classical and ballet pianist” de Karen MacIver (URL68); o el del pianista de la Royal Academy of Dance, Ho Wen Yang (URL2), nacido en Singapore y administrador del *blog* “movingnotes”; por citar algunos ejemplos.

Ciertamente, las nuevas investigaciones y formas de sentir la danza van considerando la disciplina del acompañamiento pianístico y, gracias a ello, como apunta el pianista e investigador Pérez-Chirinos (2014), la situación mejora lentamente:

“[...] El acompañamiento musical para la danza es un tema poco explorado en el terreno musical, y no cuenta con extensa bibliografía que trate este campo. Pero parece que paulatinamente se va tomando conciencia de la importancia de un adecuado soporte musical para las clases de danza [...]”

### **6.3.6. LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE DANZA**

Una vez se ha explicado lo referente a la improvisación y creatividad en la música, así como al acompañamiento en el aula de danza, se atiende lo relacionado con el estudio de la música en las enseñanzas de danza durante el periodo de formación de los estudiantes, y a su incidencia posterior en la práctica profesional docente.

A este respecto puede observarse cómo, en muchas ocasiones, los maestros de danza tampoco disponen de conocimientos suficientes para establecer una comunicación fluida con el pianista, tal y como señalaron Montserrat Lloret Roca y Núria Plana Eguia, profesoras del Conservatori Superior de Dansa y del Institut del Teatre de Barcelona, junto con Mercè Mateu Serra, profesora del Conservatori Superior de Dansa, del Institut del Teatre de Barcelona y del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, en una comunicación presentada en el “IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación: experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro” (2015, URL69), cuyas actas aún no se han publicado. En dicha comunicación, las autoras centraron su atención en la importancia de la realización de un buen marcaje, por parte del profesor de danza, de manera que el pianista acompañante pueda obtener información fiable sobre la intención pretendida para el ejercicio de danza.

A ello se refiere también la investigadora Elena Caro (2012, p. 326), quien durante años desarrolló su actividad docente impartiendo clases de la asignatura de “Música” en el contexto de las enseñanzas elementales y profesionales de danza del CPD Fortea de Madrid:

“[...] El centro [el Conservatorio Profesional de Danza al que alude en su estudio] expresa su consideración sobre la AM [asignatura de *Música*] de forma no explícita dado el hecho de que la hora de Música es suprimida en periodos de exámenes para utilizar el tiempo correspondiente a ensayar actuaciones [...] el hecho de suprimir una hora de clase debería ser un hecho excepcional, para que no afectara al desarrollo de asignaturas como la de música [...]”

La redacción de Caro es políticamente correcta pero la frase:

“[...] debería ser un hecho excepcional [...]”

permite deducir que la supresión de dicha asignatura no parecía producirse de manera puntual o aislada, lo que parece ilustrativo de la importancia concedida a las enseñanzas de música en los conservatorios de danza, cuestión que quien redacta ha podido también observar en primera persona.

En cualquier caso, esto se corrobora si contrastamos tal deducción con la triangulación de los datos que la propia profesora Caro (2010, pp. 81-83) sintetizó en su trabajo de postgrado titulado “La asignatura de música en las enseñanzas de danza”, aludiendo situaciones como las siguientes:

“[...] puntos en común sobre los que se ha podido triangular información son:

Falta de textos específicos. Las dificultades de organización de los contenidos de la asignatura debidas a la falta de unos textos específicamente concebidos para proporcionar formación musical al alumnado de danza, son percibidas tanto por el alumnado como por el profesorado de la asignatura. Para el profesorado supone una dificultad a la hora de enfrentarse a la impartición de la asignatura y mientras que para el alumnado, la sensación que produce este hecho es una desorganización y desconocimiento sobre qué es lo que se espera de él y cuáles son los contenidos que tiene que abordar, lo que contribuye a que la asignatura no se considere importante [...]

Bajo porcentaje de suspensos. Una posible solución al problema de actitud ante la AM [Asignatura de Música] [...]. Se relaciona con la posibilidad de endurecer la evaluación para que el número de suspensos sea mayor y ejercer con esta medida una presión adicional [...]

Mayor aplicación al movimiento y a la danza para suscitar el interés por la AM. La motivación del alumnado hacia la asignatura pasan por una conexión entre la AM y el resto. Esta aplicación real ha sido mencionada tanto por el alumnado como por parte del profesorado del estudio [...]

Escasez de horario dedicado en el currículo para la AM. [Un profesor] señala que una hora es poco, aunque es el único que expresa esta realidad. Sin embargo para parte del alumnado, una hora a la semana es insuficiente para lograr una buena formación musical [...]

Consideración devaluada de la asignatura. El profesorado y el alumnado están de acuerdo en que la AM no es considerada con la importancia que debiera tener. En este hecho influyen tanto las concepciones del profesorado de danza, que se transmiten al alumnado aún de forma no explícita, la organización y secuenciación de los contenidos de la asignatura y la acción del profesorado de la materia [...]

La situación expuesta por la profesora Caro (2010, 2012) resulta llamativa, máxime si atendemos a las consideraciones del Dr. Luis Ponce de León (2006, p. 66), profesor de *Pedagogía Musical* en el RCSM de Madrid:

“[...] la enseñanza de la música deberá despertar la curiosidad del estudiante de danza por el mundo de la música, proveerle con la oportunidad de disfrutar con la música, y enriquecer su cultura musical, imprescindible en la formación “humanista” de todo artista. Por otra parte, las enseñanzas de música contribuirán al desarrollo del sentido rítmico, de la capacidad auditiva y de comprensión del contenido y significado musical, imprescindibles para el dominio de las demás materias que cursará el alumno [...]

Sobre la falta de formación musical del profesorado de danza, se posiciona también el pianista Pérez-Chirinos (2014, p. 370):

“[...] Mi primera reflexión sobre el modo más preciso de acompañar clases de danza académica surgió a partir de comentarios en el conservatorio. Charlando con mis compañeros profesores de danza clásica, me exponían sus inquietudes, todas ellas relacionadas con el acompañamiento musical. Expresaban la dificultad que tenían a la hora de dirigirse a los pianistas, ya que ellos no dominaban el lenguaje de la música [...]”

En el segundo capítulo del artículo sexto del *Real Decreto 85/2007* (N4), figura la “Música” como asignatura común para las enseñanzas profesionales de todas las especialidades, y es a través de la misma que debe principalmente concienciarse a los alumnos sobre lo importante de la formación musical para su óptimo desarrollo dentro del marco de una disciplina como la danza. El pianista Pérez-Chirinos (2014, p. 378) propone al respecto lo siguiente:

“[...] Se podría pasar de enseñar la asignatura de música en los conservatorios de danza como una materia aislada, a hacer partícipes a los futuros bailarines del aprendizaje de la misma, integrándola y adaptándola a sus propias necesidades [...] A la vez, una programación conjunta en la que el bailarín y el músico expusieran los objetivos que el alumnado debe alcanzar en los dos campos (música y danza), haría que esta retroalimentación de conocimientos aumentara exponencialmente el abanico artístico pedagógico de la danza y la música [...]”

Se significa, por tanto, que la importancia de la música para quienes se dedican a la danza es innegable, al ser prácticamente inherente a su esencia. Carmelo Pueyo (2011, p. 26), apunta lo siguiente al respecto:

“[...] Conocer los diferentes elementos que configuran las estructuras musicales va a permitir a alumnos y profesionales profundizar en el análisis de las relaciones entre ambas artes, desenvolverse con criterio en su ámbito común de movimiento, espacio y tiempo; y potenciar sus recursos pedagógicos, coreográficos y artísticos [...]”

### **6.3.7. APORTACIONES INTERNACIONALES: ESTUDIO PRELIMINAR**

A continuación se relacionan algunas importantes aportaciones fuera del ámbito nacional, como la del ya referido Luis Carmona, quien además de su labor como pianista acompañante en el Institut del Teatre, lleva casi dos décadas trabajando como



pianista y compositor en *Impulstanz* (URL70) , Festival Internacional de Danza que se celebra en Viena todos los veranos.

Por su parte, Martin Cleave (2005, p. 2), recoge en sus publicaciones recomendaciones para los pianistas acompañantes de danza noveles.

Destaca asimismo la importante publicación, a que se hará extensa referencia y posteriores estudios, de la neoyorquina Harriet Cavalli (2001), pianista y profesora en prestigiosas instituciones como el American Ballet Theatre de New York, el Cornish College of the Arts de Seattle, o el Basel Ballet y la Zürich Opera Ballet de Suiza. En dicha publicación, entre otras muchas cuestiones esenciales, se analizan los elementos de la música en su relación con el acompañamiento para danza, y se ofrecen recursos sobre el modo en que pueden acompañarse las diferentes formas musicales utilizadas en danza.

Otra importante publicación, a que también se hará referencia en posteriores estudios, y en la que se analizan parámetros como el de la música en relación con su función en el ballet, es la de la compositora nacida en Mentcle (Pennsylvania), Elizabeth Sawyer (1986), pianista de prestigiosas instituciones como la The Juilliard School's Dance Division de New York.

Y por último, al margen de todo lo referido sobre las diferentes situaciones administrativas que condicionan los planes de estudios, tanto nacionales como internacionales; además de las aportaciones a que ya se ha hecho referencia en este y en subapartados anteriores, destacan la importante aportación individual de Yee Sik Wong (2011) quien recientemente ha presentado una tesis doctoral cuya denominación no ofrece lugar a dudas sobre su preocupación por la especificidad acompañante de la danza: “The art of accompanying classical ballet technique classes”.

## 7. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



## 7. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En epígrafes anteriores se han desarrollado los marcos legislativo y educativo, y el estado de la cuestión, que comprende el estudio de las diferentes relaciones entre improvisación y lenguaje como sistema de comunicación, entre improvisación y enseñanza musical, entre música y danza, y entre acompañamiento pianístico y danza.

A continuación se presenta el método empleado para la investigación, determinándose el paradigma al que se adscribe y el modo en que se desarrolla la investigación, para después atenderse al diseño de la misma donde se concretan el contexto, la población de estudio y el muestreo; así como los materiales, recursos y metodología didáctica.

### 7.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que para la elaboración de herramientas y estrategias didácticas no es posible encontrar un modelo universal aplicable a todos los profesores y a todas las realidades educativas, según la relación entre quien sabe y aquello que puede ser sabido, y considerando la naturaleza de los paradigmas según Guba y Lincoln (1994), la orientación epistemológica de la investigación se dirige hacia lo intrínsecamente subjetivo del paradigma interpretativo, en contraposición con el objetivismo con que se cimentarían los presupuestos paradigmáticos positivistas.

Se pretende descubrir la interrelación entre la formación previa del profesorado responsable de los futuros pianistas acompañantes de danza, así como la formación continua que se va procurando y su forma de enseñar y orientar profesionalmente a los alumnos. Por tanto, la construcción de la realidad se refiere a los sujetos estudiados. Además, dicha realidad es relativa y se rige por las convenciones sociales, es una *construcción social*. Se observa pues que la reciprocidad entre sujeto y objeto es determinante. Por lo cual, el método finalmente utilizado ha sido el analítico-interpretativo, adscrito al paradigma socio-crítico.

Se ha seguido por tanto un método de investigación cualitativo, en el que se han utilizado estrategias que comparten características como las señaladas por Liora Bresler (2006): descripción contextual de personas y eventos, énfasis en la interpretación tanto de cuestiones émicas como éticas y validación de información a través de la triangulación.

Primeramente, en el marco teórico, se ha determinado la situación legislativa y educativa dentro del ámbito nacional, atendiendo a la multiplicidad normativa existente. Seguidamente se ha realizado también una aproximación a la mencionada situación educativa fuera del ámbito nacional, a modo de estudio preliminar. Con todo ello se ha delimitado el tipo de atención concedida, desde las instituciones y administraciones competentes en materia educativa, a la disciplina del acompañamiento pianístico para la danza, tanto dentro del ámbito nacional como del internacional.

A continuación se ha determinado la situación profesional en que se encuentra dicha disciplina y el modo en que ha dichos puestos laborales se accede, así como las garantías de éxito que un pianista puede tener para el desempeño eficaz de su trabajo, considerando los marcos educativo y legislativo en que se ubica.

Dentro del epígrafe referido al estado de la cuestión, se ha trazado un recorrido en el que inicialmente se atienden, de manera independiente, los conceptos de improvisación y de acompañamiento de danza.

En primera instancia se determina el concepto de improvisación a que se refiere el presente estudio, equiparando dicho concepto al de lenguaje como sistema de comunicación, avalado dicho estudio comparativo con referencia a las propuestas de reconocidos pedagogos. Seguidamente, se atiende igualmente a la importancia que tienen creatividad e improvisación durante el transcurso de las enseñanzas musicales.

Delimitadas las cuestiones anteriores en cuanto a la improvisación musical se refiere, se centra la atención en el acompañamiento pianístico para danza y, aunque en menor medida, también en la enseñanzas de la música en los conservatorios de danza. Para todo ello se comienza aludiendo a las diferentes aportaciones existentes en materia de acompañamiento para danza, a las publicaciones existentes tanto de textos como de partituras y discografía utilizada en las clase de “Danza clásica”, a los cursos de formación relacionados con la música y la danza, a la implementación de asignaturas relacionadas con la danza en algunos conservatorios superiores de música, a las diferentes investigaciones de carácter científico en materia de música y danza, a las aportaciones existentes en materia de música en la enseñanzas de danza; y , de forma preliminar, al estudio de las aportaciones internacionales en materia de investigación en música y danza.

Determinados los antecedentes a que se refieren tanto el marco teórico como el estado de la cuestión, se ha iniciado la investigación teórica. Para ello se han estudiado

las fuentes bibliográficas y las partituras de los autores recogidos en el estado de la cuestión, así como de otros que también se relacionan dentro del apartado ya denominado “Improvisación y acompañamiento de danza”, para cuyo desarrollo se ha debido nuevamente aludir a cuestiones relacionadas con la pedagogía, la improvisación musical, la creatividad, el piano y el acompañamiento, antes de centrar plenamente la atención y los esfuerzos en el trabajo sistemático de la improvisación precisado para acompañar danza de forma eficaz.

Centrada ya la cuestión en el acompañamiento pianístico para la danza, se comienza por determinar un modelo de trabajo que implica de la “partitura como punto de partida” para, por mediación de su análisis, desarrollar el trabajo sistemático de la improvisación, atendiendo al uso de la creatividad que ésta permite. Asimismo se alude a una serie de capacidades que todo buen pianista acompañante de danza debe tener.

Antes de cerrar el sub-bloque de la investigación teórica denominado “Improvisación musical y acompañamiento de danza”, al cual se aludirá más adelante en la investigación práctica, una vez hayan sido explicitado unas serie de conceptos de danza necesarios para su desarrollo pormenorizado, se concretan los contenidos técnicos preliminares necesarios para comprender el tipo de metodología pedagógica que a continuación se planteará. Estos contenidos técnicos preliminares son de una parte los *cifrados*, de otra parte los *patrones musicales de acompañamiento* y de otra parte las *preparaciones*.

A continuación, tras determinar las diferentes especialidades de danza existentes, así como las diferentes acepciones que reciben los términos *Danza Clásica* o “Danza clásica”, se definen los conceptos que un pianista necesita conocer y se concretan las capacidades necesita desarrollar para lograr una comunicación fluida con el profesor de danza y posibilitar con ello un acompañamiento eficaz, con ayuda de la improvisación. Hasta aquí llegaría la investigación teórica.

Las deducciones derivadas de los marcos legislativo y educativo, del estado de la cuestión y de las fuentes manejadas durante la investigación teórica, han facilitado la descripción de un proceso para trabajar la improvisación aplicada al acompañamiento pianístico de la danza, partiendo de veinticuatro propuestas didácticas que se concretan en la propuesta del trabajo de acompañamiento de los ejercicios que se desarrollan en la

*barra*<sup>1</sup> y en el *centro* para las clases de la asignatura de “Danza clásica”<sup>2</sup>. La anterior, así como la descripción de un caso práctico en el aula, tiene lugar durante el desarrollo de la primera parte de la investigación práctica.

A continuación, para determinar los resultados obtenidos, tiene lugar la segunda parte de la investigación práctica, consistente en la realización de una serie de entrevistas al alumnado y en la recogida de testimonios. Se señala también que parte de la información integrada en el conjunto de esta tesis ha sido fruto de las conclusiones obtenidas a través de charlas oficiosas e informales con compañeros y profesionales especializados, pianistas y bailarines, así como con alumnos tanto de danza como de piano. Ha de significarse que, aunque las aludidas charlas fueran informales, persiguiéndose con ello propiciar la espontaneidad del interlocutor, no lo fueron las preguntas del investigador ni lo que se pretendía descubrir a través de las mismas. No obstante, y regresando a lo referido sobre las entrevistas y testimonios, reseñar que se ha recogido también gran cantidad de información tras la realización de entrevistas semiestructuradas, cuyas preguntas sí respondían a un diseño preconcebido, a los sujetos investigados.

Las entrevistas iniciales fueron realizadas al comienzo de cada curso académico y las entrevistas finales al término del mismo. En el epígrafe correspondiente se explica el motivo de su realización, además de presentarse los modelos de ambas.

Asimismo, la recogida de información ha partido de la realización de dos series de testimonios por parte del alumnado. La primera serie recogida tras la aplicación pedagógica en el aula, esto es, el caso práctico descrito en el primer sub-bloque de la investigación práctica; y la segunda serie de testimonios recogida tiempo después, incluso años, desde que los alumnos finalizaran sus estudios de asignaturas como “Acompañamiento a la danza” o “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”. Ambas series de testimonios figuran recogidos y analizados en los epígrafes correspondientes, comprendidos dentro de la segunda parte de la investigación práctica.

Asimismo, ha tenido lugar una observación participante a través de la impartición de dichas clases en los Conservatorios Superiores de Música Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla; y no participante, durante la observación del estudio que

---

<sup>1</sup> Se remite al Tesauro para la consulta de los términos técnicos, musicales y de danza, que aparecen durante el desarrollo de la tesis.

<sup>2</sup> Más adelante se concretará exactamente en qué consiste cada una de las dos partes de la clase aludidas.

los alumnos realizaban de las mencionadas asignaturas, dilucidando así el modo en que organizaban su trabajo individual.

Paralelamente, dada también la condición de pianista acompañante de danza en activo por parte de quien realiza el presente estudio, al proceso llevado a cabo con los alumnos de piano se han aplicado los resultados obtenidos en el trabajo con bailarines. Por tanto, las conclusiones han podido contar con las siguientes perspectivas:

- La del profesor de asignaturas como “Improvisación y acompañamiento”, “Acompañamiento Vocal e Instrumental”, “Creatividad e improvisación”, “Práctica armónica en instrumento polifónico”, “Proyectos Creativos Interdisciplinares”, “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”.
- La del pianista acompañante en las clases de danza y la del investigador en materia de improvisación y acompañamiento de la danza, lo que nuevamente remite al concepto de *Enseñante que investiga* planteado por Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002).

Como explica Lawrence Stenhouse (1987), la base para la enseñanza debe ser la investigación. Por tanto, se plantean en el estudio presente múltiples cuestiones sobre las que indagar respecto a:

- Los aspectos considerados por el profesor como relevantes mientras enseña.
- El grado en que se considera eficaz la propia metodología basada en la improvisación.
- La práctica por parte del profesor de la improvisación como recurso creativo.
- La orientación profesional del alumnado teniendo en cuenta todas las variables posibles, entre las que se encuentra el acompañamiento pianístico de la danza.
- El acercamiento real del profesor a esas posibles variables profesionales cuyas enseñanzas pretende transmitir.

Por todas estas cuestiones, además de por la consideración de cierto vacío investigador, que no innovador, cuya diferencia estriba en lo sistemático de la



búsqueda, tal y como explica Rusinek (2006), resulta necesaria la realización de una investigación en estos términos.

Aunque como se ha descrito, el método de investigación ha seguido un paradigma cualitativo, para el caso de las entrevistas se ha hecho necesaria la realización también de un estudio cuantitativo paralelo, para poder así categorizar de manera más rigurosa y obtener más datos para el desarrollo de la triangulación posterior. Sin embargo, las conclusiones no se apoyan en datos estadísticos, éstos son considerados de manera tangencial.

Esta tesis parte de la idea de que la improvisación es un importante cimiento para la formación integral de todo pianista, de manera muy especial para el pianista acompañante y de forma determinante para el pianista acompañante de danza. Esto ha podido ser observado gracias al trabajo continuado y la implicación durante quince años en relación con el mundo de la danza; y al trabajo concretado durante cinco cursos académicos con grupos de estudiantes de enseñanzas musicales superiores, investigándose al respecto los beneficios que de la improvisación se derivan, partiendo principalmente del trabajo tomando la partitura como punto de partida. En este momento conviene aclarar un sistema de trabajo a partir de dos procedimientos posibles, que pudieran a su vez emplearse de manera paralela y/o complementaria:

- El empleo de la partitura como punto de partida: ésta se presenta desde el principio y, para organizar el trabajo sistemático, se utilizan para la improvisación los elementos extraídos de su análisis.
- El empleo de la partitura como objetivo: la partitura se muestra después de que el profesor haya dirigido al alumno para componer en tiempo real obras de similares características a la que es objeto de estudio.

Se ha partido por tanto de la observación del fenómeno educativo en forma participante así como de la observación de la conducta de los sujetos estudiados durante la improvisación, analizando sus comportamientos, tratando de entender los fenómenos individuales y valorando los avances.

Como se ha señalado anteriormente, además de las mencionadas observaciones participante y no participante, la recogida de datos ha tenido su cimiento en la realización de entrevistas semiestructuradas para obtener información sobre los sujetos y su posicionamiento al respecto de la improvisación y su aplicación al

acompañamiento de la danza. No obstante dichas entrevistas, se ha de insistir en que el análisis de los datos recogidos ha sido cualitativo, tratando de comprender e interpretar a los sujetos observados tanto de forma individual como en su relación social.

Aun preservando la singularidad de cada caso individual, se han producido conclusiones cruzadas observándose, tal como apunta Bresler (2006), su *transferibilidad*. Dicha extrapolación ha facilitado la comprensión de otros fenómenos individuales. Podríamos considerar también lo que, según Elliot W. Eisner (1998), constituye la prueba más importante para cualquier estudio cualitativo: su *utilidad instrumental*. Si realizásemos un *estudio de caso* a partir de alguno o varios de los sujetos estudiados, en ningún caso se correspondería con el *estudio de caso intrínseco*, de entre los tres posibles estudios de caso identificados por Stake (1998), sino que en base a lo antedicho pudiera haberse correspondido con el *estudio de caso instrumental*, por cuanto su propósito hubiera sido el estudio de un sujeto en particular para obtener información sobre el tema investigado, o más correctamente se pudiera haber correspondido con el *estudio de caso colectivo*, por cuanto a partir de una selección múltiple se hubiera centrado el estudio en la indagación sobre el fenómeno a partir de varios casos.

Para la triangulación se han considerado tanto los datos extraídos de la investigación teórica, en su estrecha relación con los antecedentes, como la investigaciones prácticas paralelas referidas en primer lugar al trabajo realizado en las clases de “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, a partir de las propuestas didácticas presentadas en la tesis, cuya explicación y fundamentación se desarrollará en el subapartado de metodología didáctica; y en segundo lugar referidas al análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas por los alumnos, al caso práctico presentado en el corpus de la investigación, y a los diferentes testimonios derivados tanto de ésta como de otras aplicaciones pedagógicas similares.

La intención también ha sido la de elaborar, toda vez que se ha experimentado con alumnos pianistas a partir los procedimientos planteados, un método de trabajo para el acompañamiento pianístico de la danza. De tal forma, se ha explicitado la evolución de cada procedimiento a través de propuestas didácticas cuya eficacia después ha sido llevada a examen por mediación de las entrevistas y los testimonios.

Por tanto, las técnicas principales de recogida de datos han sido:

- Observación participante durante el acompañamiento pianístico, en primera persona, en los conservatorios profesionales de danza Fortea y Carmen Amaya de Madrid.
- Observación participante durante las clases de asignaturas relacionadas con el acompañamiento de danza, en calidad de profesor, en los conservatorios superiores de música Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla.
- Observación no participante del estudio individual de los alumnos para las clases de acompañamiento de la danza, en calidad de profesor, en los conservatorios superiores de música Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla.
- Observación participante, durante el desarrollo de aplicaciones pedagógicas de acompañamiento de danza en el aula de música, en las que los alumnos tenían la oportunidad de acompañar a bailarines, en el CSM Rafael Orozco y en el CPD Luis del Río, ambos de Córdoba.
- Favorecimiento de conversaciones informales con y entre profesores y alumnos, pianistas y bailarines, en los CPD Fortea y Carmen Amaya de Madrid; en el CRIF Las Acacias de Madrid; en el RCSM de Madrid; en el CSM Óscar Esplá de Alicante; en el CSM Rafael Orozco y en el CPD Luis del Río, de Córdoba; en el CSM Manuel Castillo y en el CPD Antonio Ruiz Soler, de Sevilla; en el CSD de Málaga y en CPD Pepa Flores, también de Málaga; en el Institut del Teatre de Barcelona; entre otros.
- Realización de entrevistas a los alumnos de asignaturas relacionadas con el acompañamiento de la danza, en los conservatorios superiores de música Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla.
- Recolección de testimonios de antiguos alumnos de acompañamiento de danza del CSM Rafael Orozco de Córdoba.

Con todo ello, el estudio de los antecedentes a que se refieren marco teórico y estado de la cuestión, la investigación teórica, las investigaciones prácticas paralelas y la obtención y la triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las tipologías de investigación, esto es, teórica y práctica, se han podido establecer las conclusiones y establecer las posibles vías para el futuro de la o las investigaciones.

## 7.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras definir el método a partir del que se ha realizado la investigación y determinar su estructura, se definen los parámetros relativos al contexto en que se ha desarrollado y la población objeto de estudio. Seguidamente se atenderá a los diferentes tipos de materiales y recursos que han sido utilizados.

### 7.2.1. CONTEXTO, POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTREO

Aunque previamente al desarrollo de la investigación, había sido desarrollada una labor profesional durante tres años como profesor de música en diferentes escuelas y academias de danza, privadas y concertadas, la idea de investigar sobre el particular no se había fraguado todavía. Sin embargo, aquellas experiencias influyeron en el modo en que la investigación comenzó a vislumbrarse como una posibilidad, por lo que de algún modo forman parte también de las conclusiones finales.

En cualquier caso, el contexto en que se desarrolló el estadio previo a la subsiguiente investigación fue el de los conservatorios profesionales de danza Fortea y Carmen Amaya de Madrid. En esta etapa inicial la recogida de datos se produjo mediante la observación participante que tuvo lugar durante más de siete años, en calidad de pianista acompañante de danza. A lo largo de este tiempo, durante cursos académicos completos, durante el transcurso de cursos específicos y clases magistrales de danza, se desarrolló una labor como pianista acompañante, principalmente de *Danza Clásica* y *Danza Española* y en menor medida de *Danza Contemporánea* y *Baile Flamenco*.

A continuación, durante el transcurso de cinco cursos completos en que se impartieron clases oficiales de acompañamiento de danza para pianistas en las Cátedras de *Improvisación* y *Acompañamiento* de los Conservatorios Superiores de Música Manuel Castillo de Sevilla y Rafael Orozco de Córdoba, es cuando en realidad tuvo lugar el desarrollo del *corpus* de la investigación. La recogida de datos se produjo mediante la observación participante, en calidad de profesor, durante las clases de acompañamiento de la danza impartidas en dichos centros. Asimismo, otra forma de recogida de datos fue la observación no participante durante el estudio individual que los alumnos realizaban en y para las clases de acompañamiento de la danza.

Durante este tiempo además se establecieron convenios de colaboración con los centros de enseñanzas profesionales de Córdoba y de Sevilla, concretamente el CPD

Luis del Río de Córdoba y el CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla. Gracias a estas colaboraciones se pudieron recoger datos mediante la observación participante durante el desarrollo de clases de danza reales<sup>3</sup> en las que los alumnos pudieron acompañar a bailarines.

Paralelamente a estos dos grandes bloques espacio temporales en los cuales se fueron recogiendo los datos y se fueron esbozando las primeras conclusiones parciales, surgieron nuevos contextos en el marco de los cursos específicos de acompañamiento de la danza organizados por instituciones y administraciones privadas y públicas como los organizados por los centros de formación del profesorado dependientes de algunas consejerías de educación de las comunidades autónomas en las que se desarrolló el estudio, o bien organizados por instituciones privadas como el Instituto de Educación Musical (IEM) o la Sociedad Liszt-Kódaly de España (SLKE), entre otras; impartidos por profesionales altamente cualificados. En este marco surgió una nueva forma de observación doble, participante y no participante, durante las clases de acompañamiento de danza en calidad de alumno asistente a los mencionados cursos de formación. Esta forma de observación sin embargo no ha sido referida en el apartado del método y diseño de la investigación porque los datos procedentes no fueron recogidos, aunque cierto es que brindó informaciones valiosas sobre el modo en que realizaban su acompañamiento los pianistas que improvisaban y los que no.

Por tanto, aunque la recogida de datos referidos a la realización de entrevistas y recopilación de testimonios de alumnos tuvo durante los cinco años en los que quien redacta impartió clases de acompañamiento de danza en los Conservatorios Superiores de Música de Córdoba y Sevilla, durante los quince años en que se han sucedido o interrelacionado los diferentes bloques espacio temporales -con sus referidas formas de observación participante y no participante-, se ha ido perfilando una idea cada vez más clara del modo en que la disciplina acompañante de danza ha de ser entendida y tratada.

Considerando todas estas observaciones podría entenderse pues que la muestra es mucho mayor que la de los treinta y cinco alumnos de piano investigados durante los últimos cinco años, en los CSM de Córdoba y de Sevilla, dado que habría que añadir a los datos recopilados durante ese periodo, las informaciones recibidas de pianistas y

---

<sup>3</sup> Se alude a “reales” para diferenciar esta práctica del hecho de que también durante las clases de desarrollaba el acompañamiento con el soporte de videos de bailarines, representativos de cada uno de los pasos de *barra* y de *centro* estudiados.

bailarines, tanto profesionales como alumnos, durante los años en que también se compartieron experiencias relacionadas con el acompañamiento de danza.

Evidenciar por tanto que, aunque ciertamente la muestra es de treinta y cinco alumnos y en orden a esa circunstancia se han estructurado las investigaciones teórica y práctica, en las conclusiones finales también han cobrado peso algunas consideraciones que, aunque subjetivas, se avalan por los resultados obtenidos tras la triangulación.

Regresando a la muestra más fiable, la de los treinta y cinco sujetos, manifestar que ésta fue realizada gracias a los alumnos de materias cuyas programaciones incluían contenidos de acompañamiento de danza, principalmente estudiantes de materias específicas como “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, pero también se incluyen en el estudio varios alumnos que solicitaron asistir a clase en calidad de oyente, por no haberse matriculado en tiempo y forma correctos, al no precisar de los correspondientes créditos para la obtención del su título o porque sencillamente no había sido implementada en el su plan de estudio, debido a la convivencia entre la LOGSE (N14) y LOE (N2).

Significar también que, dado el tipo de enseñanzas artísticas en que la ratio es muy baja, en ocasiones de dos alumnos o incluso de clases individuales, la muestra de treinta y cinco sujetos no resulta en absoluto desdeñable sino que, contrariamente a lo que pudiera entenderse por el aparente bajo número de alumnos, justifica plenamente la realización de este estudio y de otros posteriores.

### **7.2.2. MATERIALES, RECURSOS Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA**

En cuanto a la ordenación y composición de materiales musicales propios, referir nuevamente que éstos han formado parte de la investigación por cuanto parten de una compilación, selección y análisis de las fuentes, a partir de las que se elaboraron dichos materiales. Se procedió, por tanto, al análisis de música para danza y, a partir de los parámetros extraídos, se crearon piezas originales para ser utilizadas en el acompañamiento de cada uno de los ejercicios de las asignaturas de “Danza clásica” y “Técnicas básicas de danza”. A partir de las obras compuestas se sistematizaron los procesos para el estudio de la improvisación, partiendo de sus propios parámetros.

Como se ha reflejado en el apartado correspondiente al método empleado para el desarrollo de la investigación así como en lo ya referido sobre el diseño de la investigación, además de las entrevistas realizadas también se han propiciado

conversaciones informales en los pasillos de los conservatorios y en las cafeterías de los mismos para recabar información. Comunicaciones telefónicas, correos electrónicos, asistencia a cursos de formación, a congresos y reflexiones no escritas, fruto de la práctica profesional, han servido también como vehículo de obtención de datos. Pero en cuanto a la metodología de los recursos didácticos empleados durante el ejercicio de la práctica docente, tanto en las clases de acompañamiento para danza impartidas en el CSM de Córdoba como en el de Sevilla, ésta se ha basado primeramente en la recogida de información de las fuentes bibliográficas y ha consistido en la compilación, lectura y reorganización del material encontrado relativo al problema de estudio. Ha sido necesaria una formación personal que completara la ya adquirida para interpretar con mayor concreción cuestiones terminológicas y epistemológicas de la materia a investigar.

Se ha elaborado y analizado una gran cantidad de material musical específico para el acompañamiento de cada uno de los ejercicios que se trabajan durante las clases de danza. Para la concreción temática de estas fuentes, la selección de partituras adecuadas para cada ejercicio ha sido un aspecto de gran importancia dado que la elección de un buen material condiciona siempre los resultados futuros. Es bueno que el pianista acompañante permanezca en búsqueda continua y al tanto de cuantas músicas le circundan, para utilizarlas tanto en beneficio propio como del bailarín o bailarines a quienes acompaña. En cualquier caso, para concretarse su estudio en esta tesis se ha compuesto una serie de veinticuatro piezas para danza, reunidas bajo la denominación de “Suite en la Luna” tal y como se recoge en el ANEXO I, y que se referirán con profusión durante la tesis.

No obstante, la primera toma de contacto con la partitura en esta investigación se ha dado a través de la repentización de las piezas o fragmentos seleccionados. Para esta práctica ha sido importante controlar las herramientas que implica la lectura a primera vista de modo que favoreciese una rápida y eficaz impresión de la obra sobre la que trabajar. Además, la puesta en práctica de una lectura ágil ha permitido elegir entre más opciones invirtiendo un tiempo mucho menor. En la repentización han influido aspectos como: una rápida compresión formal, armónica, melódica y rítmica, además de auditiva. Este recurso es también de gran importancia en éste como en cualquier tipo de acompañamiento pianístico. Para el caso del acompañamiento de la danza es importante destacar el hecho de que mucho más importante es lograr una

visión de conjunto en la que puedan percibirse *tempo* claro, idea musical coherente, intención fraseológica, dirección y carácter musicales, que pretender una interpretación donde prime una lectura detallada de todas las notas y parámetros del texto musical, ya que esto podría actuar en detrimento del respeto por el pulso y de la continuidad musical.

Sobre la lectura ágil conviene recordar algunas de las impresiones vertidas por pianistas como la sueca Jane Lennard (2013, URL62), pianista acompañante de danza del Royal Swedish Ballet:

“[...] He sido un pianista de ensayos en el Royal Swedish Ballet desde 1994 y pianista principal desde 2008 [...] para tocar el repertorio tenía que preparar las partituras rápida y eficientemente [...]”

O el pianista acompañante de danza chileno Daniel Quiroga (1959, pp. 16-17):

“[...] para este trabajo se requiere, además, cierta facilidad para leer a primera vista, tener familiaridad con la lectura de partituras orquestales y poder efectuar rápidas reducciones de ellas [...]”

Regresando a la cuestión referida a los recursos utilizados, y en concreto a las partituras de las obras compuestas para su trabajo con ellas en la asignatura de acompañamiento de danza, así como para realizar la presente investigación práctica, destacar que el aprendizaje se ha cimentado tanto en el acompañamiento mediante la lectura y estudio de las partituras propuestas, como por mediación de su análisis posterior para extraer los elementos con los que a continuación improvisar. Por tanto, para comparar y extraer conclusiones sobre si el resultado acompañante es mejor tocando partituras susceptibles de ser utilizadas para el acompañamiento de los diferentes ejercicios de danza o si, por el contrario, es mejor utilizar la improvisación para lograr un eficaz acompañamiento de la danza, los alumnos de ambos conservatorios superiores de música investigados han desarrollado las dos modalidades de trabajo. En todo caso, la improvisación se ha cimentado en el análisis previo de las mismas, o de otras partituras propuestas.

El análisis es una herramienta mediante la cual se puede sedimentar el conocimiento y, por tanto, es a partir del mismo que se puede ser más consciente de lo que pretende conseguirse cuando se emprende cualquier tipo de proceso creativo. Por tanto, el paso siguiente ha sido el de analizar las partituras seleccionadas del grueso de las leídas, por su idoneidad para el acompañamiento para danza dilucidando aspectos



formales, determinando secciones principales y su distribución en grupos de ocho compases, lo que suele coincidir con ocho *tiempos* en el argot de la danza<sup>4</sup>, aunque no siempre coincide, tal y como más adelante se verá, dada la *cuadratura* -distribución en frases de ocho *tiempos* o múltiplos de ocho- que implican y que normalmente imponen los ejercicios para las clases de “Danza clásica”. Y para concretar el trabajo realizado en clase con los alumnos de piano de los diferentes centros de enseñanzas superiores, quien redacta ha compuesto música original para ejercicios de danza de modo que, en base a este nuevo material, pudieran cimentarse las propuestas pedagógicas y proponerse un sistema basado en la improvisación, partiendo de sus parámetros musicales.

Por tanto, se han analizado de manera exhaustiva tanto las partituras seleccionadas de entre las leídas a primera vista, considerando todos los estilos posibles, como las partituras originales compuestas por el profesor y autor de esta tesis, para poder realizar esta investigación en base a sus propias propuestas didácticas.

Al respecto de la equivalencia entre *tiempos* de danza y compases musicales, y a continuación sobre el concepto de *cuadratura*, el pianista Alberto de Paz (2011, pp. 3 y 4) señala lo siguiente:

“[...] El maestro de danza cuenta en tiempos de danza, que a veces coincide con nuestros compases musicales y otras no. Generalmente en un 2/4 y 3/4 coincide el compás musical con el tiempo de danza, pero en un 4/4 el maestro de danza cuenta dos tiempos por cada compás nuestro. Por ello, es aconsejable tomar como punto de partida los tiempos de danza, y a partir de ahí, hacer la equivalencia en compases musicales, para tener claro la duración total del ejercicio [...]”

“[...] Todos los ejercicios de los que se compone una clase de danza, se construyen a partir de una estructura básica de 8 compases. La extensión del ejercicio marcará el número de frases necesaria para el desarrollo del mismo, que casi siempre será un número par, es decir: 2, 4, 6, 8 frases, lo que corresponde a 16, 32, 48 y 64 compases [...]”

Se considera oportuno en este punto mencionar una curiosa anécdota recogida por el maestro Quiroga (1959, p.14) en la Revista Musical Chilena:

“[...] Muchos aspirantes a acompañantes de ballet zozobraron al pedirles una maestra que tocaran un vals “de ocho tiempos” o una mazurca “de cuatro”, cosa a primera vista imposible [...]”

---

<sup>4</sup> Ver en el tesauro técnico la diferencia del término *tiempo* según lo entienden músico o bailarín.

Continuando con los recursos didácticos, para trabajar con el alumnado de “Acompañamiento a la danza” se han reconocido los sistemas musicales -ya sean tonales o modales- que cimientan cada una de las composiciones propuestas y se ha procedido después al esclarecimiento de las estructuras armónicas y de su cifrado, preferiblemente *funcional* o *de grados* -dado que la posibilidad que conceden para facilitar el transporte es mucho mayor, a diferencia de otros sistemas como el cifrado americano o el latino, aparte de que cada una de estas tipologías pueden ser también muy útiles en otras circunstancias como la lectura de partituras a tal efecto concebida, entre otras-.

Después se han analizado las frases melódicas deduciendo en primera instancia sus *notas guía* así como el resto de parámetros esenciales; a continuación se ha observado el modo en que fueron contruidos sus motivos para después concluir si las diferentes *adaptaciones motivicas* se producen *por enlace*, *por transporte*, *por cambio de nivel*, o bien por *rearmonización*, *cambio de textura* o *densidad*, *cambios de ritmo*, *de compás* o *cambios de fórmula de acompañamiento*. También se ha atendido con especial interés al comportamiento de las frases, por ejemplo, del tipo *pregunta-respuesta*.

Por último, y atendiendo a las cuestiones rítmicas, se ha analizado qué *fórmulas de acompañamiento* estaban siendo utilizadas. Éstas delimitan los diversos caracteres -ya sean de *mazurca*, *bolero*, o *marcha*, entre otros-, de modo que puedan ser localizados con facilidad y cambiados si el ejercicio, así como los *acentos musculares* del mismo, lo demandan.

El siguiente paso ha sido el de plantear ejercicios derivados del análisis previo y, a continuación, apelando a la creatividad del pianista, *adaptar para danza* la partitura pensando tanto en las posibilidades que ofrece la propia composición como en las necesidades que podrían plantearse, en tiempo real, durante una clase de danza, lo que podría resolverse por ejemplo con un cambio de *fórmula de acompañamiento* o incluso de compás.

Lo siguiente ha consistido en, con cada uno de los alumnos, *crear* o componer en tiempo real obras que contengan características semejantes a las partituras analizadas o en combinación con otras conocidas y analizadas previamente, basándose en la comprensión racional de los procesos que rigen las relaciones entre los diferentes elementos musicales empleados.

En este momento la memoria se ha presentado como una de las más importantes capacidades mentales a desarrollar porque, además de la relevancia de comprender los elementos -y sus interrelaciones- con los que se desarrolla el discurso musical, es también importante archivar en la mente una gran cantidad de materiales estructurales, armónicos, rítmicos y melódicos, ya que esto ayuda a transmitir con mayor autonomía, variedad, agilidad, regularidad rítmica y riqueza artística, en el momento de la improvisación.

INVESTIGACIÓN TEÓRICA



## 8. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA



## 8. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA

Lo esencial cuando se improvisa es vivenciar que lo que se crea es un discurso propio, y que a través del mismo se puede expresar lo que se siente de forma irrepetible y única. Además, gracias a la improvisación se puede también establecer una comunicación fluida con los diferentes integrantes de cualquier proceso creativo interdisciplinar, lo que para el tema de que trata esta tesis implica directamente a la danza y su acompañamiento pianístico.

Lo anterior es evidente pero además, desde el punto de vista normativo, ha de señalarse que en el *Decreto 36/2010* (N35) por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música -única comunidad autónoma española en la que se incluye el estudio obligatorio de una asignatura, de un curso de duración, denominada “Acompañamiento de danza”-, se contempla que entre las competencias que adquiere el estudiante cursando dicha asignatura está:

“[...] Conocer los diversos bailes para poder improvisar un acompañamiento [...]”

En los descriptores de la asignatura se observa también lo siguiente:

“[...] Desarrollo del conocimiento de los distintos bailes tanto clásicos como contemporáneos o tradicionales y la capacidad para la improvisación de su acompañamiento [...]”

Por su parte, la “Guía Docente 2015-2016”, así como las de los cursos anteriores, de la asignatura implementada en el CSM Rafael Orozco de Córdoba, único conservatorio de España donde se imparte dicha asignatura, de tres cursos de duración, denominada “Acompañamiento a la danza y al teatro musical” (URL71), recoge entre sus competencias lo siguiente:

“[...] Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical [...]”

Recoge también entre sus contenidos:

“[...] Improvisación a partir de elementos musicales, estructuras armónico-formales, melódicas y/o rítmicas, extraídas de partituras elegidas expresamente para cada tipo de acompañamiento, así como la elaboración de obras propias a partir de los elementos anteriormente citados [...]”



Y recoge también entre otras cuestiones metodológicas:

“[...] Improvisación con los elementos extraídos del análisis [...]”

Todo ello viene a significar aún más, si no había quedado suficientemente justificado en apartados anteriores, la importancia de imbricar ambos conceptos, el de improvisación y el de acompañamiento, cuestión que se atiende con profusión en los diferentes apartados y subapartados comprendidos dentro de este epígrafe.

Primeramente se traza un recorrido a través de las pedagogías que han considerado la importancia de la improvisación para la formación musical. Después se centra la atención en el propio concepto de improvisación y en los beneficios que de su estudio y de su práctica se derivan. A continuación se concreta sobre los beneficios de la improvisación en la figura del pianista. Y finalmente se centra toda la atención en el pianista acompañante de danza, en la importancia de la improvisación para el desempeño de sus funciones profesionales, y en los elementos primigenios que han de conocerse antes de abordar el trabajo con las propuesta didácticas que se presentarán más adelante.

### **8.1. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y PEDAGOGÍA**

La creatividad es una habilidad innata que todos poseemos, y es gracias a ésta y a los recursos con que cuenta cada persona que podemos improvisar. La creatividad suele irse limitando en la misma medida que va quedando atrás la infancia, bien por prejuicios adquiridos por cuenta propia o bien por cuenta ajena; sin embargo, la capacidad creativa puede desarrollarse por mediación del esfuerzo, del conocimiento profuso y de la motivación, y máxime si todo ello está cimentado en una metodología musical que la entienda como algo imprescindible en la formación de todo músico.

Por tanto, las metodologías que atienden al conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical y al aspecto creativo inherente a la improvisación, no pueden por menos que aportar un gran beneficio para el desarrollo musical. En la medida en que se tiene mayor conocimiento, más libre se es para desarrollarse y desarrollar cualquier discurso musical. Además, un conocimiento gramatical de los elementos que configuran el lenguaje musical de cualquier estilo, posibilitan acercarse mucho mejor al mismo.

Estas metodologías no pueden entenderse sin el juego, aunado a la necesidad de expresar y comunicar por mediación del lenguaje musical de forma autónoma. En este marco, el docente puede acompañar a su alumnado en la medida en que aporte conocimientos y, sobre todo, motivación.

Como hiciera Emilio Molina tanto en la publicación de su tesis doctoral (2010) como en la ponencia que dos años antes había presentado en el II Congreso CEIMUS (2008), resulta oportuno enmarcar la improvisación musical repasando las líneas de pensamiento que al respecto de la misma muestran algunos de los pedagogos más importantes de los últimos tiempos.

Dominique Porte (1988, p. 183), Director del Institute Dalcroze de Ginebra, refirió al respecto de la improvisación según Dalcroze lo siguiente:

“[...] La improvisación rítmica al piano constituye una obligación sagrada para el profesor, ya que es el solo medio de adaptar constantemente la música a los movimientos de los niños y de adultos [...]”

Según Gábor Friss (1976, p. 162), profesor del Método Kodaly en la Academia Franz Liszt en Budapest, la educación musical infantil:

“[...] no puede limitarse a la reproducción de la música compuesta por otros, sino que debe permitir al niño que produzca sus propias ideas musicales [...]”

Asimismo, la también pedagoga húngara Erzsébet Szönyi y profesora en la Academia Franz Liszt en Budapest (1981, p. 77) señala que:

“[...] lo más importante es que en todas las clases se le dé al alumno una oportunidad para desarrollar su creatividad [...]”

Edgar Willems (1984, p. 176) por su parte señalaba que:

“[...] lo normal sería que cada músico pudiese componer, y asimismo improvisar, aunque sólo fuese en una modesta escala [...]”

En cuanto a la metodología Orff se refiere, Guillermo Graetzer (1961, p. 8), quien fuera compositor y pedagogo argentino, profesor en la Universidad Nacional de la Plata; y Antonio Yepes (1961, p. 8), profesor del Collegium Musicum de Buenos Aires que fundara Graetzer, apuntaron que el aspecto creativo en la educación musical:

“[...] debe ser señalado como el más característico de la concepción educativo-musical del Orff-Schulwerk; toda la obra está encaminada al logro de este objetivo; quien no aprehenda este concepto no logrará entender cabalmente el sentido de la obra didáctica de Carl Orff [...]”

Por su parte, el compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer (1984, p. 16), considera que los estudiantes deben no únicamente educarse interpretando obras compuestas sino también creando su propia música, y a ese respecto señala que:

“[...] El problema de especializarse en la celeridad digital en un instrumento reside en que la mente tiende a vaciarse durante el proceso [...]”

La pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza (1977, p. 66) señalaba también lo siguiente:

“[...] El juego musical libre y espontáneo, de carácter sonoro-rítmico-melódico-armónico, realizado a través de la actividad vocal-corporal-instrumental, promueve una metabolización o recreación totalmente personal de los elementos absorbidos [...]”

El propio Doctor Molina (2010, p. 1303), apunta lo siguiente en su tesis al respecto del análisis, la improvisación y la interpretación:

“[...] Estos tres conceptos de los que hablábamos en la introducción -análisis, improvisación e interpretación- han llenado de vida nuestra investigación. Ellos forman un entramado lleno de posibilidades que pueden aportar grandes valores al proceso enseñanza-aprendizaje. Análisis, improvisación e interpretación completan un círculo de pensamiento que valora el conocimiento teórico de una partitura (por medio del análisis) y se sirve de él para obtener rentabilidad musical personal (por medio de la improvisación) y que también lo aprovecha para colaborar con el desarrollo de la técnica instrumental (la interpretación) [...]”

## **8.2. IMPROVISACIÓN MUSICAL Y CREATIVIDAD**

Podría entenderse improvisación musical como aquel proceso compositivo que tiene lugar en el mismo instante en que se produce la interpretación; y definirse al improvisador, por tanto, como al compositor con habilidad para interpretar en el mismo instante en el que crea. Dicho de otro modo, improvisar consiste en utilizar elementos rítmicos, melódicos, armónicos, formales y técnicos, así como estilísticos y estéticos, entre otros, para obtener un resultado nuevo partiendo de un material conocido. Podría considerarse que el concepto de estética aglutina cuestiones sociales, culturales, educativas, filosóficas, religiosas, políticas o ideológicas, entre otras; y que el concepto de estilo implica una forma de componer en la que se reúnen tanto cuestiones técnicas características definitorias, como el credo estético de cada uno de los compositores que lo definen o contribuyen a definirlo.

Aludidas y contrastadas en el apartado precedente las diferentes referencias sobre cuestiones alusivas a pedagogía e improvisación musical, puede asumirse que la misión del profesor de improvisación consiste en guiar al alumno en el descubrimiento de los elementos musicales que han sido relacionados en el párrafo anterior, de manera que puedan servirle para expresar su mensaje dentro de un contexto lógico. En este sentido, el Real Decreto 989/2000 (N1) vinculaba la improvisación y el acompañamiento a la especialidad de piano, lo que implicaba una mayor interrelación curricular.

Entre las ventajas de la improvisación se pueden enumerar las siguientes: desarrolla el sentido auditivo; desarrolla el sentido estructural que se pueda tener de las obras y la comprensión práctica de la armonía; mejora la regularidad rítmica y agógica; provoca la adquisición de reflejos; estimula la creatividad, la espontaneidad y el ingenio; aumenta la seguridad en cuanto al conocimiento sobre su instrumento, como pudiera ser el relieve del teclado para el caso de los pianista o el del mástil para los guitarristas, y precisa de un control sobre el lenguaje que propicia mayor seguridad, autonomía y confianza.

La improvisación capacita al intérprete para componer en tiempo real, comunicándose y expresándose así mediante el empleo de los elementos del lenguaje musical. Ello aumentará sus posibilidades de, por mediación del propio desarrollo de sus capacidades creativas, convertirse en un músico más completo.

Además de lo referido sobre la composición en tiempo real y dada su conexión con cuestiones como el análisis o la memoria, entre otras, la improvisación resulta ser también un medio para mejorar aspectos relacionados con la interpretación solista o en grupo no necesariamente improvisada.

Recordemos aquí nuevamente las palabras de Denis Levaillant (1986, p. 109) referidas a los beneficios de la improvisación para el intérprete:

“[...] Esta idea de circulación querría ser también una invitación a la práctica de la improvisación. No temáis luego volver a Bach o Beethoven: vuestra imaginación de intérprete será más rica. [...] Interpretad. Leed. Improvisad [...] Tocad, inventad. [...]”

En este punto se hace referencia a la interpretación que tiene lugar durante el fenómeno de la improvisación, pero además a la interpretación de obras ya compuestas. En cuanto a la primera consideración, lo que brinda realmente libertad al intérprete es,

aunado a su capacidad creativa, el conocimiento profuso de los elementos musicales, estilísticos, estéticos y técnicos con los cuales puede componerse en tiempo real, esto es, improvisar. En cuanto a la segunda consideración, la que atiende a la interpretación de obras previamente construidas, esto es, que no coincidan el momento de la composición con el de la interpretación, tendría igualmente una relación directamente proporcional con su creatividad y con su conocimiento al respecto de los elementos musicales, estilísticos, estéticos y técnicos que cimientan la composición y que se desprenden de ella, aunque la libertad del intérprete posiblemente habría de medirse con diferentes parámetros. En ambas formas de expresión artística puede el intérprete sentirse libre y soñar, como refiere el articulista Fernando Pino (2013, URL72), ahora bien, como improvisador y estudioso de los beneficios que de la improvisación se desprenden, la opinión de quien suscribe es la de que la imbricación entre ambas facetas es el mejor modo de cultivar esa libertad.

En síntesis, si en el momento de iniciar el estudio de una obra compuesta que pretende ser interpretada con las máximas garantías se incorpora, a las necesarias consideraciones técnicas, estilísticas y estéticas, también para su estudio, la improvisación partiendo de los elementos extraídos del análisis de la obra en cuestión, puede lograrse una mayor libertad en el momento de la interpretación de dicha composición ya que se puede llegar a ser mucho más consciente de todos los elementos arquitectónicos que la sostienen. A ello se refiere el Dr. Molina (1996, pp. 41 y 42) tal y como a continuación se recoge, en un artículo publicado para la revista “Música” de RSCM de Madrid, antes de exponer un sistema para el estudio de los “Estudios de Chopin” basado en la improvisación, tema que años más tarde desarrollaría pormenorizadamente en su tesis doctoral:

“[...] El sistema que propongo está íntimamente ligado a la Metodología de la Improvisación y afecta tanto al análisis técnico y mecánico como al análisis formal, armónico, rítmico y melódico, los problemas de fraseo, las sugerencias de ejercicios, etc. Tratamos de aunar esfuerzos de modo que la técnica cumpla su misión de facilitar la interpretación y por otra parte, la música, la comprensión, el análisis y la expresión, guíen desde el principio el trabajo mecánico y aceleren la puesta a punto de la máquina anatómica. El equilibrio de estos dos fundamentos, música y técnica, proporciona al intérprete las herramientas que necesita para la asimilación e interpretación de la obra [...]”

“[...] El sistema de trabajo incluye los siguientes puntos generales:

- 1) Análisis musical
- 2) Análisis técnico-mecánico
- 3) Análisis estilístico

De acuerdo con el análisis irán surgiendo los ejercicios necesarios para solventar los problemas tanto técnicos como musicales planteados [...]

Por tanto, gracias al aspecto del análisis musical, la improvisación deriva del previo conocimiento sobre motivos, textura, patrones y otros recursos que pudieran definir un estilo o de la forma de trabajar de un compositor. Además, como apuntan Roca y Molina en su vademecum musical (2006, p. 3):

“[...] la improvisación, apoyada en el análisis, posibilita la aprehensión de los conceptos y refuerza su asimilación y permanencia [...]

El beneficio de haber analizado obras pertenecientes a un estilo, época o compositor, implica mayor conocimiento sobre la manera en que han sido empleados los elementos del lenguaje musical dentro de ese contexto, lo que posibilita la mejor asimilación por parte del intérprete sobre su contenido, siendo así capaz de interpretar otras obras dentro del mismo contexto con mayores garantías de éxito.

En cuanto al aspecto de la memoria musical, la improvisación implica que aquellos procedimientos que definen una época, compositor o estilo, habrán de archivar en el cerebro en forma de estructuras formales, armónicas, células rítmicas y melódicas o texturas, entre otras cuestiones, para poder ser evocados después en el momento de la improvisación, de manera rápida y ágil, al tiempo que novedosa por medio de la creatividad.

Por tanto, además de resultar beneficiosa la improvisación como fin en sí mismo, también lo es como un medio para introspeccionar en el lenguaje de obras ya compuestas y vertebrar mejor así cuestiones relacionadas con su interpretación. Brinda también herramientas para un comportamiento interpretativo más autónomo, en el momento de resolver situaciones comprometidas o inesperadas que se podrían suceder durante el desarrollo de un concierto o recital no improvisado. Considerarse capaz de resolver dichas situaciones incide directamente en la seguridad y confianza del músico cuando interpreta, lo que psicológicamente le coloca en situación mental ventajosa. De ésta podría derivarse una menor incidencia en cuanto a situaciones de inseguridad provocadas por errores de notas o incluso por el miedo escénico.

Como se desprende de las enseñanzas del musicólogo y pedagogo alemán Hugo Riemann, cuya trayectoria se consolidó como profesor en la universidades de Leipzig, Hamburgo, Edimburgo, Roma, Florencia y Londres, para cuestiones relacionadas con la reducción de partituras, la repentización o el transporte, la práctica armónica y la improvisación, también suponen una herramienta esencial para poder adaptar partituras de modo sintético a las necesidades planteadas en tiempo real para cada situación.

Al respecto de la reducción de partituras y la improvisación plantea Riemann (2005, p. 12) lo siguiente:

“[...] Tocar de la partitura [de orquesta] es siempre improvisar una partitura de piano [...]”

Y sobre acompañamiento e improvisación Riemann (2005, p. 15) plantea que:

“[...] la labor de improvisar acompañamientos tiene una gran trascendencia como condición absolutamente indispensable para reducir la partitura al piano [...]”

Esta adaptación por parte del intérprete resultaría imposible sin la información sobre cómo visualizar rápidamente cuestiones esenciales armónicas, rítmicas o melódicas, con las que poder responder ágilmente. Esto supone infinitas aplicaciones y beneficios relacionados con actividades como el acompañamiento vocal, instrumental o el que motiva el desarrollo de este estudio, el acompañamiento pianístico de danza.

### **8.3. IMPROVISACIÓN PIANÍSTICA**

Si bien en ciertos periodos de la historia de la música se haya podido entender la improvisación pianística como una habilidad para el espectáculo, como en el *Biedermeier*, hoy día no está considerada así, independientemente de que pueda resultar espectacular en determinados contextos, sino como un elemento que proporciona al músico herramientas de gran valor formativo.

Ha de considerarse que la aplicación del recurso de la improvisación al piano, dadas sus capacidades polifónicas, tanto como instrumento solista como formando parte de agrupaciones instrumentales diversas, no resulta ser únicamente de gran valía para el aprendizaje de estilos como el *jazz* o el flamenco, sino también para otros como el minimalismo, el miniserialismo, la música aleatoria, la conceptual o la repetitiva, entre algunas de las diferentes técnicas contemporáneas que implican de un alto contenido improvisatorio. Asimismo, la improvisación puede tener un peso específico

enorme en el desarrollo pianístico dentro de los estilos en que se centran prioritariamente las enseñanzas academicistas de nuestros conservatorios, como son el Barroco, el Clasicismo o el Romanticismo, entre otros. El estudio de la improvisación dentro de cada uno de sus lenguajes estilísticos puede revertir en un beneficio ilimitado para el intérprete pianista, por cuanto implica un conocimiento profuso de los elementos de cada uno de dichos estilos.

Además de lo antedicho, la improvisación puede suponer un beneficio ilimitado para la función del pianista acompañante de danza ya que, además de velocidad de respuesta que demanda este tipo de acompañamiento, la improvisación supone un recurso que posibilita la obtención de, en contraposición con un repertorio más limitado y repetitivo, otro repertorio infinito que puede obtenerse a partir del análisis de los estilos a que se alude en el párrafo anterior, así como de todos los estilos imaginables.

#### **8.4. ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO DE DANZA**

Siendo la música el acompañamiento natural de la danza, entendiendo ésta como la organización técnica y artística del movimiento en el espacio, su influencia es considerable en la clase de danza. Un pianista acompañante habilidoso puede apoyar el esfuerzo físico de los bailarines, puede introducir estilos y obras diversas que complementen su formación y puede provocar imágenes o inspirar sentimientos que les ayuden a interpretar y expresarse para comunicarse mejor y más artísticamente. Más aún, desde el conocimiento de la música y de su instrumento, puede ayudar a nutrir la sensibilidad y la comprensión, por parte de los bailarines, de diferentes aspectos: motivos, fraseo, medida, dinámica, matices y estructuras, entre otros. En resumen, la participación del músico contribuye a fomentar la musicalidad y al crecimiento de la personalidad artística del bailarín en desarrollo, en todos los niveles del aprendizaje.

Si la música no responde claramente a la idea que el profesor de danza tiene sobre el trabajo a realizar, éste no será completo, quedándose únicamente en algo aproximado. Por tanto, el uso de la música en la clase de danza no es jamás “inocente,” sino intencionado. Se debe ser muy consciente de que la consecución del objetivo propuesto por el maestro de danza para cada ejercicio es de absoluta prioridad, para lo que será imprescindible el mantenimiento del *tempo* marcado por éste así como de sus indicaciones rítmicas.

Al respecto de lo anterior se refiere la bailarina Mariana Sánchez (2012, URL4):



“[...] al hablar de la musicalidad en un bailarín y de su desarrollo en alumnos de danza, el ritmo es el aspecto que permitirá motivar hacia el movimiento corporal que va más allá de la simple actividad motora y la convierte en actividad motora expresiva. Entre los muchos elementos del ritmo, aquellos más relevantes para la enseñanza de la danza clásica son la unidad de compás, el acento, la métrica, la duración, el patrón rítmico y el tempo [...]”

Y a ello se refiere también el pianista Luis Vallés (2012a, p. 8):

“[...] más importante cuando acompañamos danza es el elemento rítmico, puesto que es lo que más se necesita a la hora de realizar los ejercicios [...]”

Lo más importante es el pulso, a continuación el acento y, partir de ahí, otras cuestiones como las armónicas, melódicas o fraseológicas, supondrán un enriquecimiento que ayudará para el ajuste a la intención original del profesor de danza. Los pianistas más experimentados son capaces de dictar un ejercicio desde el piano a partir de las indicaciones dinámicas, estéticas, rítmicas, de carácter y de estructura coreográfica que, en pocos segundos, acaba de *marcar* un maestro. Es decir, pueden la idea musical de forma directa y orgánica para que el bailarín, a partir de la misma, pueda intuitivamente interpretar el carácter y los *acentos musculares* pretendidos, entre otros parámetros, para la realización del ejercicio.

Sobre esto Belén Sirera (2009, p. 15) apunta lo siguiente:

“[...] Algunos maestros marcan con toda claridad [...] en otros casos no es tan obvio [...] Podemos encontrarnos que el tiempo de marcación de un ejercicio no es el tiempo de ejecución porque: 1. Marquen más rápido el ejercicio. Principalmente porque ya lo conozcan los alumnos [...] 2. Marquen más lento porque sea necesario explicar detalladamente alguna combinación o ejercicio nuevo [...]”

También se refiere a ello África Hernández (2009, p. 15), investigadora centrada en la pedagogía de la danza a partir del “Método Vagánova”, método de danza académica que fue desarrollado por la maestra de ballet rusa Agrippina Vagánova, a partir de los métodos de enseñanza de la Escuela de Ballet Imperial, y que hoy día es una de las más famosas e influyentes escuelas de ballet clásico a nivel mundial:

“[...] Será imprescindible que el profesor, a la hora de marcar el ejercicio, transmita de forma clara la información fundamental de los siguientes elementos: la introducción y finalización del ejercicio, así como el ritmo, la velocidad, el carácter y la duración del mismo [...]”

En ocasiones puede tener el pianista la gran fortuna de que el maestro utilice el recurso del tarareo durante el *marcaje*, lo que puede ilustrar perfectamente la intención musical que se precisa para el ejercicio brindando al músico una información muy útil para que su acompañamiento sea idóneo. Para lograr todo lo antedicho es absolutamente necesario que el pianista improvise.

En palabras del ya citado maestro Quiroga (1959, p. 12), las características del acompañamiento pianístico para las clases de ballet podrían resumirse así:

“[...] a) La improvisación es básica y las condiciones para poder resolver problemas de esta índole son fundamentales; b) la utilización de un repertorio escrito es posible, pero dentro de las limitaciones impuestas, no solo por la necesidad de variar el repertorio cada día, sino por la dificultad de adaptar rápidamente el texto escrito al tipo de ejercicio dictado por el maestro, y c) No basta el virtuosismo pianístico corriente, se precisa más que nada la capacidad técnica para obtener los efectos sonoros o el dinamismo requerido en determinados momentos [...]”

Al leer lo apuntado por Quiroga se comprende muy bien la afirmación de la pianista acompañante de danza sueca Jane Lennard (2013, URL73), :

“[...] Llevará tiempo y esfuerzo considerable para un pianista sin experiencia, aprender a tocar para un escuela [de danza] [...]”

Por su parte, el pianista del English National Ballet, hasta su reciente jubilación en 2012, Kevin Darvas (2013, URL74), señala entre las habilidades que debe poseer un pianista acompañante de danza las siguientes:

“[...] Para la clase de ballet es necesario tener un repertorio de piezas que abarque una amplia gama de carácter y ritmo, la voluntad de improvisar, o ambos. La improvisación le permite la flexibilidad para responder a las idiosincrasias de ritmo, tiempo y fraseo. Para tocar el repertorio de ballet se necesita habilidad en la lectura a primera vista, aunque no es necesario ser un virtuoso. Algunas partituras de ballet pueden ser muy difíciles de tocar, pero se pueden adaptar para su comodidad. Un buen ritmo de apoyo es más importante que ser absolutamente fiel al texto. Desarrollar la capacidad de mirar a los bailarines [...]”

Martin Cleave (2013, URL75), pianista del Royal Academy of Dance de Londres, a quien ya se ha hecho referencia, entiende que un pianista acompañante de danza debe poseer las características siguientes:

“[...] Empatía con el movimiento. Tener en cuenta y responder a las necesidades de los bailarines -cuándo conducir y cuándo seguir-. Además, la potencial monotonía puede evitarse utilizando diferentes estilos de música a lo largo de la clase

[...] transportando las piezas a otro tono, cambiando el registro o textura de la melodía. Es increíble cómo se puede hacer mucho con muy poco [...]"

Asimismo, el pianista de Singapore Ho Wen Yang (URL2), máster en "Music in Piano for Dance" (URL18) en el Royal Conservatoire of Scotland, alude en su web a lo siguiente sobre el acompañamiento para danza:

"[...] Como es común que el maestro de la clase diseñe los ejercicios sobre la marcha, el músico debe ser lo suficientemente versátil como para producir música de forma casi instantánea. Por lo tanto, el acompañante debe tener un amplio repertorio de música adecuada para adaptarse a las necesidades del ejercicio, o ser capaz de improvisar música adecuada a los ejercicios. Por otra parte, el acompañante debe tener una comprensión de la terminología del ballet y, lo más importante, una sólida comprensión de la relación entre la música y la danza [...]"

### 8.5. IMPROVISACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE DANZA

Martin Cleave (2005, URL76), aun sin profundizar exhaustivamente en las funciones del acompañamiento para danza, sí recoge recomendaciones referidas a la importancia de la improvisación para los pianistas:

"[...] Es importante darse cuenta que la improvisación para las clases de ballet debe estar estructurada. La música debe tener un fuerte sentido melódico y ser coherente [...] Las frases deben ser múltiplos de 8 compases [...]"

La improvisación es un elemento que proporciona al pianista herramientas de gran valor formativo, importantes para el desempeño de las funciones acompañantes en danza. Esto es así si pretende realizar su labor con suficiencia ya que, por la dinámica de las clases de danza, debe estar capacitado para reaccionar con celeridad a las demandas de la misma, como es el caso de una respuesta rápida a las indicaciones de carácter por parte del maestro de danza, o a los cambios de *tempo* o de *fórmulas de acompañamiento*, entre otras. Es por ello que, aun por mucho repertorio que se maneje, e incluso considerando una capacidad de lectura rápida suficiente, no es posible responder ágilmente a lo que del pianista se espera si éste no es capaz de adaptar aquellas músicas con las que cuenta a las necesidades reales de cada momento, o crear de forma inmediata algo concebido para un ejercicio concreto, considerando los diferentes caracteres y *acentos musculares*. La misión del músico es imprescindible para lograr una formación completa y de calidad por parte del bailarín, motivo por el que el pianista acompañante debe ser responsable en el ejercicio de sus funciones y

manejar con agilidad recursos que posibiliten una respuesta ágil a las exigencias que tan compleja tarea implica. El estudio de la improvisación ha de abordarse, por tanto, como un medio, a través del análisis musical, para posibilitar un mejor desarrollo del maestro acompañante y de sus funciones.

Ya hace décadas se refería también a ello el pianista chileno Quiroga (1959, pp. 9-10), escribiendo sobre las necesidades que fueron planteándose al iniciarse las clases de la Escuela de Danza de Chile:

“[...] Aunque aisladamente algunos maestros ya antes habían divulgado algunos de los elementos técnicos de la danza clásica y contemporánea, la Escuela hizo necesario renovar los antiguos moldes de su acompañamiento musical. Ya no era posible que un pianista de la Escuela pudiera solo apoyarse en los productos de la familia Strauss [...] sino que debería abrir ojos y oídos para captar otras exigencias. La improvisación tomó un lugar preponderante y llegó a ser verdaderamente indispensable para el acompañamiento de la técnica moderna [...]”

Se plantea pues un trabajo sistemático a partir de la improvisación por cuanto es muy beneficioso en la práctica del acompañamiento de la danza como herramienta que posibilita el que puedan acercarse las intenciones entre ambos maestros, además de propiciarse con ello un desarrollo expresivo mucho más rico y una mayor celeridad comunicativa y flexibilidad para adaptarse a las premisas de su interlocutor, ya sean formales, rítmicas, melódicas, de carácter o expresivas, entre otras.

Centrando la atención en dicha necesidad de la improvisación para el acompañamiento de la danza, resulta interesante también la siguiente cita de la pianista del American Ballet Theatre de New York, Harriet Cavalli (2001, pp. 88-89):

“[...] Un buen acompañante debe entrenar la vista meticulosamente como lo hace con las manos. Ésta es una regla fácil de olvidar porque, a menos que improvises, tus ojos estarán la mayor parte del tiempo pegados a la partitura. Debes entrenarte para mirar -y realmente ver- lo que está sucediendo [...]”

A ello se refiere también Pérez-Chirinos (2014, pp. 369, 371, 377 y 378):

“[...] la improvisación es una herramienta que permite al pianista acompañante seguir con precisa atención el movimiento de los bailarines [...] es necesario improvisar y evitar la esclavitud de los ojos a una partitura si se quiere acompañar danza de un modo óptimo, ayudando al profesor a resaltar la musicalidad de sus ejercicios y a ser la columna idónea sobre la que el bailarín realice sus ejercicios , cómo no, sobre la que baile [...] la música improvisada sobresale con respecto a la

música sobre partitura en lo que se refiere a la adecuación de la música al carácter del ejercicio, a la relación de la música con el movimiento y a la motivación de la música para la realización del ejercicio, con respecto a la música interpretada a partir de una partitura [...]"

También Carmelo Pueyo (2011, p. 74):

"[...] La improvisación estimula el ingenio, la espontaneidad, la sorpresa, etc. En el ámbito del acompañamiento de danza, su plasticidad se adapta a los detalles y sutilezas de la coreografía. Es prioritario centrarse en la rítmica, manteniendo el ritmo a toda costa; armonía y melodía son prescindibles cuando la medida está en juego. Con mayor motivo, el pianista novel tendrá en cuenta lo dicho, centrándose en esas referencias musicales [...]"

Además de Luis Vallés (2013b, p. 33):

"[...] la improvisación será una faceta muy importante en las clases habituales de danza. Es muy habitual adaptar [...] los ejercicios en función de qué se quiere trabajar y en qué nivel se encuentra el alumnado [...]"

Y de África Hernández (2009, p. 15):

"[...] Algo esencial en una clase de danza académica es que el acompañamiento musical sirva al propósito del ejercicio. Debido a la marcada especificación de la estructura musical en la que se basa este método, hay que remarcar la importancia de la figura del pianista acompañante en las clases de danza. El pianista deberá utilizar como recurso la improvisación y un amplio y variado repertorio musical [...] El acompañamiento musical deberá siempre adaptarse al nivel, la edad y madurez del estudiante, ayudando y potenciando el desarrollo técnico y artístico. Por lo que desde el principio el alumno deberá aprender todos sus movimientos con la música adecuada [...]"

También la pianista cubana Aly Tejas (2011, URL43) en la descripción del curso impartido *online* desde el Campus Virtual de la Sociedad Liszt-Kodály de España, se refiere a la improvisación en el acompañamiento de las clases de danza:

"[...] Se pretende que con el dominio de estas técnicas y conocimientos ya mencionados, el alumno pueda llegar a desarrollar su capacidad de improvisación en el acompañamiento en el futuro, lo cual lo libera de las partituras y repeticiones de temas musicales para así enfocarse netamente en la clase y el profesor [...]"

Asimismo, la Doctora Sirera (2009, pp. 9 y 55; 2011, P.39) considera la importancia de la creatividad y de la improvisación en el acompañamiento pianístico de la danza:

“[...] La creatividad del pianista entra siempre en juego, aparte de las indicaciones de la maestra, para encontrar la solución musical adecuada a cada paso [...] La creatividad del músico es indispensable en este trabajo [...] enorme valor de la improvisación para concretar la mejor opción [...]”

“[...] La improvisación musical es un recurso de suma utilidad para el maestro pianista de danza [...] Constituye una parcela de las más interesantes dentro del terreno musical, que requiere de un gran conocimiento del instrumento, así como de todos los elementos musicales [...]”

De igual modo Ana López (2008, pp. 174-176) expone las ventajas que, para el pianista acompañante, implica utilizar los recursos creativos en el aula de danza:

“[...] La música utilizada en las clases de danza puede ser recreada (a partir de una partitura) o creada (Improvisada). Ambas tienen aspectos positivos. En el caso de la música creada-improvisada estos son, entre otros: [...] se evita la repetición y la monotonía [...] es una Música a medida [...] Permite la elección de diferentes estilos: clásico, español, contemporáneo, comercial, etc. [...] El pianista se expresa y disfruta como compositor y parte activa del proceso creador música-danza. [...] Es valorada y agradecida por el profesor y los alumnos de danza [...] Es sabido por todos que el músico intuitivo que, por lo general, ha tocado mucho sin partitura, puede tener ciertos recursos creativos. Sin embargo es muy importante saber que la “creatividad” se puede aprender y desarrollar siguiendo una metodología apropiada que aporte los conocimientos, las herramientas y su funcionamiento así como la puesta en práctica necesaria para ello [...] En el caso de la Danza la improvisación debe estar al servicio de las necesidades del bailarín en: Forma [...] Ritmo [...] Melodía [...] Armonía [...] Carácter y expresión [...]”

Aludiendo nuevamente a la importancia de una música idónea para el desarrollo expresivo del bailarín, pero esta vez visto a través del prisma del maestro de danza, se encuentra la afirmación de la profesora del CSD de Málaga, María Dolores Moreno (2005, URL77)

“ [...] La música posee la capacidad de despertar en las personas sentimientos de diversa índole, experimentando reacciones de alegría, melancolía, tensión, relajación etc. Esta misma circunstancia ocurre en el bailarín/a, produciéndole una enorme acción emotiva que le impulsa a expresarse a través de sus movimientos. La música aporta al bailarín/a la fuerza y la motivación que necesita para comunicarse. Pero para que la danza fluya, es necesario realizar previamente un análisis de la música que va a acompañar al movimiento, a fin de identificar aquellas estructuras que van a permitir

desarrollar al máximo la expresión y la interpretación del bailarín/a [...] Existen una serie de elementos de la música que inciden en el desarrollo de la expresión artística de la danza. Estos son: la melodía, la armonía, el estilo y el carácter [...]"

Algunos de los consejos recogidos en la "Metodología de Concertación Musical de Danza" del Departamento de Música del RCPD Mariemma de Madrid (2004, p. 25) son los siguientes:

"[...] Los errores esporádicos y ocasionales no deben ser tenidos en consideración. Es más importante la continuidad [...] La repetición constante de un motivo rítmico-melódico puede conducir a la mecanización [...] Hay que buscar una sólida base rítmica y un motivo melódico de interés [...] hay que ampliar el número de tonalidades, modalidades y disposiciones de acordes [...] Utilizar una variedad de registros, usando todo el teclado disponible [...] La calidad del movimiento de los ejercicios resulta una fuente ideal de inspiración [...] crear puntos de tensión y relajación [...]"

Otros aspectos de la improvisación a considerar en la clase de danza son:

- Estilo: depende del tipo de ejercicio. Determinado por el carácter y diseño de articulación: si el movimiento es fluido se precisa de una música *ligada*, y si es más acentuado se precisa del *staccato*.
- Duración: debe observarse el *marcaje* para saber cuántas frases configuran el ejercicio y componer en tiempo real una pieza musical con esas características. Ésta debe contemplar su comienzo -con *preparación*- y su final, que en ocasiones puede contar con una *coda* final -entiéndase ésta según el argot musical- en al que los bailarines podrán realizar algún tipo de equilibrio o *port de bras*.
- *Tempo*: conviene observar durante el *marcaje* no únicamente la velocidad inicial sino también los posibles cambios de *tempo* durante el ejercicio. Podría incluso utilizarse algún *ritardando* para el final, e incluso algún *rubato* para incrementar el valor expresivo durante algún momento del ejercicio.
- Motivo melódico-rítmico: el *marcaje* puede dar mucha información y ésta habrá de tenerse en cuenta para tratar de coordinar los acentos musicales con los corporales. En algunas ocasiones resulta sugerente que un motivo se pueda retener y cantar, en otras ocasiones conviene presentarse de forma más lineal.

- Acompañamiento: se remite al lector subapartado correspondiente a los *patrones de acompañamiento*.
- Dinámica: puede ser muy útil para intensificar intenciones fraseológicas, de direccionalidad o incluso de acentuación.
- Densidad: esta puede también ayudar a definir el carácter de la pieza y por tanto a la intencionalidad del ejercicio.
- Estructura armónica: puede convenir el empleo tanto de la *tonalidad* como de la *modalidad*. En cuanto al resto de cuestiones referidas a este aspecto de la improvisación, se remite al lector a lo planteado en el epígrafe de las propuestas didácticas.
- *Preparación*: se remite también al lector al subapartado correspondiente dedicado a *preparaciones*.

### 8.5.1. DE LA PARTITURA A LA IMPROVISACIÓN PARA DANZA

A través de las partituras se observan los elementos que posibilitan el que se puedan representar musicalmente movimientos, acentos, velocidad o carácter, entre otras características, de los ejercicios realizados durante la clase de “Danza clásica”.

La función del improvisador podrá desarrollarse siguiendo cualquiera de las dos siguientes líneas de actuación:

- Creación de algo nuevo a partir de los elementos extraídos del análisis. Estos elementos serán principalmente los referidos al carácter, a los patrones rítmicos de acompañamiento, a la textura de los mismos, a la estructura armónica o al tipo de acentuación propiciado por la intención melódica, entre otros.
- Adaptación de la partitura mediante la aplicación de materiales como el cambio de compás, cambio de carácter, cambio de fórmula de acompañamiento, rearmonizaciones, variaciones rítmicas y/o melódicas, cambios de acento, de textura, introducción de arreglos para propiciar la *cuadratura* o que la misma quede clara, entre otros.

Más adelante se explicitan las características esenciales de cada una de las partituras propuestas para su análisis, que presentan elementos susceptibles de ser estandarizados para el acompañamiento de cada tipología de ejercicio de la *barra* o del *centro*, teniendo en cuenta que se trata de un planteamiento general, dada la



imposibilidad de considerar cada caso particular y las infinitas variables que se presentan durante el desarrollo de las clases. La intención con que se van presentar los elementos constitutivos de cada una de las músicas siguientes es, por tanto, la de brindar al improvisador materiales con los que ha experimentado el autor de esta tesis, comprobando su funcionamiento para cada uno de los ejercicios de la *barra* y del *centro*. A partir del conocimiento sobre dichos materiales, el pianista podrá mostrar su creatividad *adaptando* y arreglando las partituras propuestas, o creando nuevas músicas tomando los elementos de aquellas como referencia.

### 8.5.2. CAPACIDADES NECESARIAS PARA ACOMPAÑAR DANZA

Aunque más adelante se describen los parámetros musicales básicos que, de forma general, pudieran ilustrar musicalmente la intención pretendida para la realización de los ejercicios que configuran una clase de Danza Clásica, es también necesario dejar claro que no existe una fórmula secreta para el acompañamiento de cada ejercicio. Esto es así debido a la infinita variedad que podemos encontrar dentro del seno de cada uno de los ejercicios concebidos para el entrenamiento y la formación del bailarín. Esa variedad a la que nos referimos tiene primeramente que ver con cada una de las circunstancias que pueden darse durante el desarrollo de cada una de las clases y que estará estrechamente relacionada con el curso académico, con el nivel de desarrollo del alumnado, con lo que pretende lograr el maestro de danza a partir del trabajo con cada ejercicio y, por tanto, con su punto de vista y con su planteamiento metodológico. En resumen, un ejercicio de *tendu*, por ejemplo, puede realizarse a muy diferentes velocidades dependiendo del contexto y las circunstancias; o para un ejercicio de *battement fondu* puede el bailarín demandar un compás o bien otro; y todo ello es aplicable prácticamente a todos los ejercicios.

Lo anterior implica del pianista un ejercicio necesario de flexibilidad y apertura mental absoluta para poder emprender lo que de él se espera durante el desarrollo de la clase ya que, priorizar el objetivo del ejercicio marcado por el maestro de danza, será el cometido encomendado al músico. Considerando esto, resulta muy acertada la aportación en su tesis del investigador de la Universidad de Iowa Yee Sik Wong (2011, p. 20):

“[...] Una vez que la clase ha comenzado, el acompañante de ballet debe dedicar su atención a la maestra, así como a los bailarines, con el fin de ser capaz de

realizar los cambios necesarios solicitados en el tempo o el carácter de la música. Además, si la música seleccionada no es adecuada para la combinación, el acompañante debe cambiar inmediata y graciosamente a otra pieza [...]"

A esta flexibilidad necesaria por parte del pianista se refería Quiroga (1959, pp. 10-11) de un modo casi caricaturesco pero realmente gráfico:

"[...] El maestro de danza ejerce, además, su poderío omnímodo sobre danzarines y músicos. No importa que cierta página musical se haya aprendido en determinada forma. Llegado el caso, el pianista deberá tener la flexibilidad necesaria para aceptar modificaciones en velocidad, acentuación y hasta medida de compases, ya que una misma página musical suele usarse para ejercicios distintos [...]"

Se ha de ser consciente para ello de que cada maestro de danza tiene una concepción propia sobre el modo en que la música incide en la formación de sus alumnos y sobre el modo en que con cada propuesta musical del pianista se puede lograr o no la finalidad pretendida. A ello se refiere Pueyo (2011, p. 56) del siguiente modo:

"[...] Los diferentes niveles, cursos, y planteamiento metodológicos, maestros y escuelas, obligan a cierta flexibilidad y ajuste en cada caso. Es muy diferente el concepto que de la música, de su papel en la danza y en la formación de los alumnos tienen los profesores. Evidentemente, el pianista tendrá en cuenta tales diferencias, con el objeto de amoldarse a las circunstancias y trabajar óptimamente [...]"

Sucede además que una misma música, como se desarrollará más adelante, puede servir para acompañar ejercicios muy diversos, e incluso sucede también que lo que funciona para un ejercicio en un momento concreto, para otro día o en otro momento es preferible reemplazarlo.

Es necesario, por tanto, que se establezca una complicidad mayúscula entre ambos profesionales lo que conduce a un nuevo concepto, el de adaptabilidad, para el que se proponen dos formas de ser entendido. La primera forma de adaptabilidad tiene que ver con esa capacidad empática necesaria que debe tener el pianista para poderse acomodar y amoldar con flexibilidad a cada circunstancia en el aula, además de a cada uno de los maestros y a cada uno de los alumnos o grupos de alumnos con los que se trabaje, ya que será principalmente el pianista quien deba adaptarse a toda esa variedad, a todas las diferencias y al ingente abanico de circunstancias que con toda seguridad surgirán durante el desarrollo de cada una de las clases. La segunda forma de adaptabilidad se refiere de forma concreta a la música y está relacionada con las posibles licencias que puede permitirse el pianista acompañante de danza cuando

interpreta cualquier composición, ya que para poderla utilizar al servicio del objetivo propuesto por el maestro de danza, puede hacerse necesaria la introducción de una serie de cambios en la misma que vayan desde los agógicos y dinámicos, de acentuación, de patrones rítmicos e incluso hasta de compás, o su reestructuración formal total en búsqueda de la *cuadratura* precisada, entre otras licencias, que pueden conducirnos hasta el punto de improvisar sobre ese material propuesto atendiendo a las necesidades puntuales de cada ejercicio.

A estas dos significaciones sobre el termino adaptabilidad, así como tangencialmente también a los demás conceptos presentados en este subapartado, ya de algún modo se refería el maestro Quiroga (1959, p. 10) respondiendo a la pregunta “¿Dónde reside la dificultad del acompañamiento de la danza?”:

“[...] El problema, al contrario de lo que muchos creen, incluyendo entre ellos a no pocos de nuestros destacados pianistas, no está solo en la ejecución de pasajes de dificultad técnica, especialmente reducciones de orquesta, sino en ajustar medida y carácter al movimiento que ejecuta el bailarín. Para esto, el repertorio de música escrita solo da una base, ya que es imposible que un acompañante de clases pueda atender la lectura de un trozo mientras observa ejercicios. Sobre esa base lo fundamental es inventar algo apropiado; algo que pueda unirse a los pasos fijados por el maestro, tanto en su ritmo y melodía básicos como en su carácter y expresividad. No se trata de entregar ni exquisiteces ni vulgaridades; ni de crear un problema musical sobre un problema rítmico: solo de dar música agradable y funcional [...]”

Y también el pianista Carmelo Pueyo (2011, p. 55) se refiere a la segunda acepción que aquí se ha dado sobre al concepto de adaptabilidad al afirmar que:

“[...] Modificar una obra musical modélica puede ser un atrevimiento, pero en el contexto de una clase de danza, se hace necesario [...]”

Este segundo concepto de adaptabilidad ya ha sido recogido en el subapartado del diseño de la investigación referido a la elaboración de los materiales y metodología de los recursos didácticos, al plantearse la selección de una partitura pensando tanto en las posibilidades que ofrece la propia composición como en las necesidades que podrían plantearse, en tiempo real, durante una clase de danza y que podrían obligarnos a introducir cambios en la misma. En cualquier caso, más adelante, en el epígrafe donde se recogen las diferentes propuestas didácticas, se expone de forma ordenada el modo en que podría el pianista acompañante de danza, sistemática y metodológicamente, plantear y dirigir dicha adaptabilidad.

## 8.6. CONTENIDOS MUSICALES TÉCNICOS PRELIMINARES

A continuación se presenta una serie de elementos técnicos cuyo entendimiento ofrece al improvisador una serie de herramientas de gran valor para el desarrollo de sus funciones. Asimismo, la comprensión de dichos elementos resulta imprescindible para emprender el trabajo metodológico propuesto en la tesis, y para su aplicación en el marco de las propuestas didácticas que más adelante se desarrollan.

### 8.6.1. CIFRADOS

Se entiende por *cifrados* los diferentes sistemas existentes para codificar los acordes, sus características y sus relaciones. Entre los sistemas más conocidos figuran:

- *Americano*: sistema habitual en la música de *jazz* y en músicas comerciales basado en emplear siete letras mayúsculas, desde la *A* hasta la *G*, que coinciden con el nombre de las notas en el sistema anglosajón. *LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL* se corresponden con *A, B, C, D, E, F, G* respectivamente, y cada una de ellas indica un acorde perfecto mayor.



Imagen 2: Ejemplo de *cifrado americano*

- *Cifrado latino*: variante del *cifrado americano* que indica los acordes con los nombres de las notas (*LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL*). Los restantes números y letras son equivalentes al *cifrado americano*.

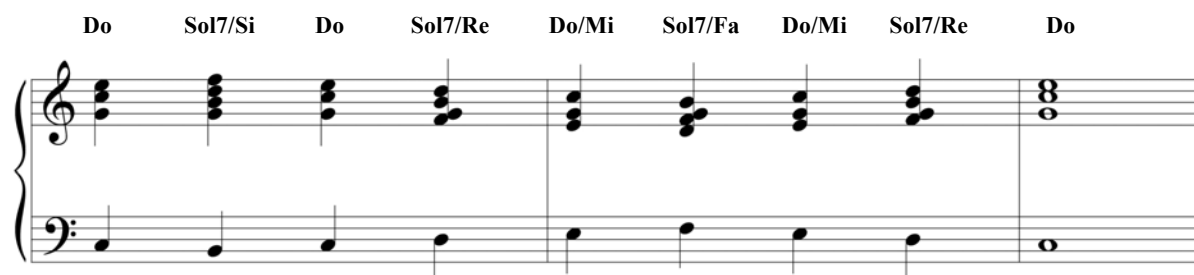


Imagen 3: Ejemplo de *cifrado latino*

- *Barroco*: *cifrado* con números árabes que indican la interválica a contar desde la nota que se sitúa en el bajo. Lo anterior se refiere a la que podríamos entender como la estructura “natural” interna del acorde, ya que al proceder a la realización del mismo ésta puede presentarse en todas las disposiciones posibles, siempre y cuando se respete el bajo, que es quien determina si hay o no inversión, y cuál es el tipo de inversión que presenta. Para el caso del acorde tríada en estado fundamental puede cifrarse con un 5, aunque suele no anotarse, es por tal motivo que figura entre paréntesis.

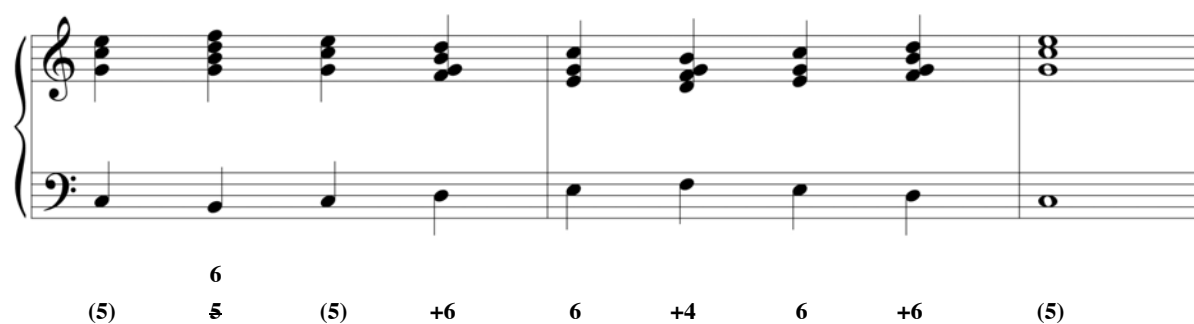
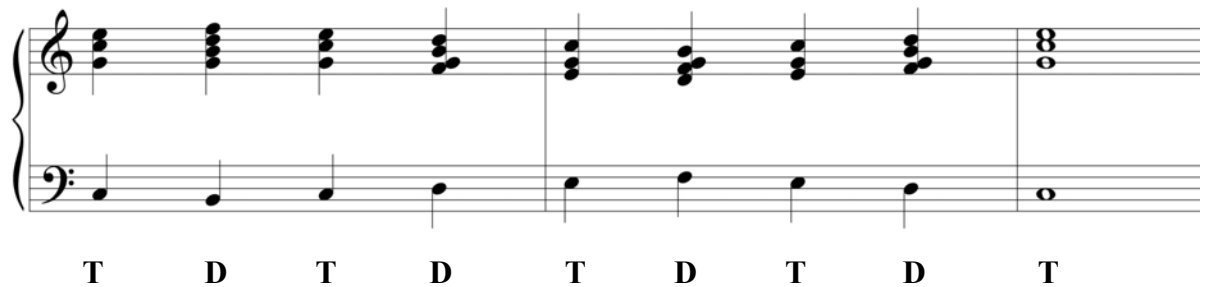


Imagen 4: Ejemplo de *cifrado barroco*

- *Funcional*: se utilizan las letras *T* (tónica), *S* (subdominante), *D* (dominante), para indicar las funciones de los acordes.



Llegados a este punto, se considera oportuno aclarar que, aunque en la práctica se utiliza el de cifrado de grados y refiriéndose a él como *cifrado funcional*, esto es, que se denomina indistintamente de ambas maneras, no es absolutamente correcto desde el punto de vista teórico dado que, a modo de ejemplo, si se toma como referencia el II grado de una escala diatónica, ciertamente se trataría de un segundo grado de dicha escala pero su función sería la de subdominante, no siendo así para el caso de que, atendiendo al tipo de *cifrado* que se utiliza prioritariamente durante la tesis, se observase que dicho II grado aparece tachado, en cuyo caso entenderíamos que su función es de dominante, concretamente dominante secundaria. No obstante, como ya se ha referido, en la práctica suele utilizarse dicho *cifrado de grados* y entenderse como funcional dado que una vez se tiene adquirida una destreza en la utilización de dicho *cifrado*, las funciones inherentes al mismo se sobreentienden rápidamente.

Por tanto, al margen de la utilización también del *cifrado americano* en las composiciones originales para piano, la tipología de *cifrado* utilizada para explicitar las cuestiones referidas al análisis de los *patrones de acompañamiento*, las *preparaciones* y las partituras propuestas, ha sido la publicada por Roca y Molina (2006), que se reinterpreta en la siguiente tabla:

## ÍNDICE DE CIFRADOS UTILIZADOS EN LA TESIS

	Estado fundamental	1ª Inversión	2ª Inversión	3ª Inversión
Triadas	5 ó nada	6	6 4	
7ª Dominante	7 +	6 5	+6 4	+4
7ª Diatónica	7	6 5	4 3	2
7ª Sensible	7 5	5 +6	5 +6	4 +2
7ª Disminuida	7	+6 5	+4 3	+2
9ª Diatónica	9 7	7 5 6	6 4 +	3 4 2

- (M)** Obra en tonalidad Mayor
- (m)** Obra tonalidad menor
- (III)** Regionalización al tono de la Mediente
- (I)** Regreso al tono inicial
- (V)** Regionalización al tono de la Dominante  
*Asimismo se podría proceder con cada grado*
- (Eolio)** Obra en modo Eolio  
*Asimismo se podría proceder con cada modo*

## NÚMEROS ROMANOS PARA INDICAR ACORDES

Ejemplos con **I**

- I** \* Acorde diatónico (Mayor, menor o disminuido)
- I<sup>+</sup>** \* Acorde Mayor con función de dominante
- IM** \* Acorde Mayor
- Im** \* Acorde menor
- I°** \* Acorde disminuido
- I°M** \* Acorde Mayor con 5ª disminuida
- (I)** \* Acorde Mayor con función de dominante y sin fundamental
- I —** \* Nota pedal

Imagen 7: Índice de *cifrados* utilizados en la tesis.



### 8.6.2. PATRONES MUSICALES DE ACOMPAÑAMIENTO

Los *patrones de acompañamiento* son fórmulas o diseños repetitivos estandarizados que sirven como cimiento de los elementos melódicos a los que apoyan.

Existe una gran variedad de patrones, algunos de los cuales ilustran musicalmente de forma gráfica lo requerido para la realización de los diferentes ejercicios de las clases de “Danza clásica”.

Basándose en lo explicitado por Roca y Molina (2006) en su vademecum musical, se observan diferentes tipologías de patrones:

- *Patrones rítmicos*: comportamientos estandarizados que implican una forma de disponer la figuración de las notas en el contexto de una partitura. Éstos pueden tipificarse por mediación del análisis.
- *Patrones melódicos*: comportamientos repetitivos que desarrollan una célula partiendo de un modelo prefijado.
- *Patrones armónicos*: comportamientos regularizados que incluyen una forma concreta de disponer los acordes. Un claro ejemplo es la *estructura del blues*, así como cualquier otra prefijada: círculo de quintas, serie de séptimas de dominante o diatónicas, estructuras armónicas del tipo *pregunta-respuesta* como por ejemplo la que figura a continuación, entre otras múltiples posibilidades:

I   |   IV   |   II   |   V   |   I   |   IV   |   V   |   I

- *Patrones formales*: comportamientos regularizados que incluyen una forma concreta de disponer arquitectónicamente los pilares de una composición. Los esquemas de construcción formales surgen como expresión de unos conceptos musicales, estilísticos y estéticos, comunes a una época o lugar. Los teóricos y musicólogos identifican estos patrones con el nombre de *formas musicales* (*A-B-A*, Tema con Variaciones o Minueto, entre otras).

Para el pianista acompañante de danza, el conocimiento de gran cantidad de patrones de acompañamiento facilita ostensiblemente su tarea y, el haber adquirido la capacidad para trabajar con ellos por mediación de la improvisación, supone una herramienta muy valiosa para responder con celeridad a las demandas de una clase de danza.

Las cuestiones rítmicas son de índole primordial para un buen acompañamiento de la danza, tal y como ya se ha referido y como argumenta también Pueyo (2011, p. 62):

“[...] Conocer las singulares estructuras internas de los ritmos y habituarse a improvisar sobre ellas es el pilar fundamental en el acompañamiento [...]”

Es por ello que a continuación se exponen algunos *patrones rítmicos* cuyo conocimiento es importante para el buen desarrollo de las funciones del pianista acompañante de danza.

- *Vals*: véase la *fórmula de acompañamiento* empleada en la partitura propuesta para la realización del ejercicio de *plié* y lo explicitado al respecto en el título correspondiente.



Imagen 8: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para vals

- *Vals vienés o brillante*: véase la *fórmula de acompañamiento* empleada en la partitura propuesta para la realización del ejercicio de *grandes saltos* además de lo explicitado.

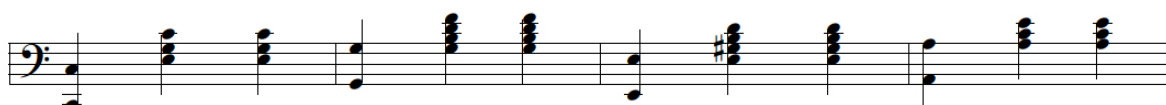


Imagen 9: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para vals brillante

- *Ragtime*: sus características esenciales son el *stride bass* y el *swing*. Es además un claro ejemplo para la representación musical del *acento abajo*. Véase la *fórmula de acompañamiento* empleada en la partitura propuesta para el ejercicio de *tendu* así como lo explicitado al respecto en los títulos referidos al *tendu* y al *pas de liaison*.



Imagen 10: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para *ragtime*

- *Polka*: esta *fórmula de acompañamiento* en compás binario, a diferencia del *ragtime* y de otras fórmulas de acompañamiento como la de la *marcha*, que se verá también a continuación, es un claro ejemplo para la representación musical del *acento arriba*. Véase el ejemplo:



Imagen 11: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para *polka*

- *Tarantela*: véase la *fórmula de acompañamiento* empleada en la partitura propuesta para *battement jeté*, además de lo explicitado en apartado referido a este ejercicio.



Imagen 12: Ejemplo de *patrón de acompañamiento para tarantela*

- *Habanera*: diseño de acompañamiento en compás binario con ritmo de *corchea con puntillo y semicorchea* o con *semicorchea-corchea-semicorchea* en la primera parte de compás, y *dos corcheas* en la segunda parte. Véase la *fórmula de acompañamiento* empleada en la partitura propuesta para el ejercicio de *battement fondu*, así como lo explicitado al respecto en el título correspondiente.



Imagen 13: Ejemplo de *patrón de acompañamiento para habanera*

- *Tango*: *fórmula de acompañamiento* similar a la presentada por la habanera pero con un carácter más acentuado. Se escribe en compás cuaternario y pueden acentuarse las partes primera y tercera de compás, primera y cuarta de cada compás, o bien todas las partes, lo que implica un carácter eminentemente *marcato* y *non legato*. El diseño de acompañamiento del *tango* se producía en origen placando un acorde en cada unidad de pulso o arpegiando el acorde con la misma figuración, pero a medida que fue evolucionando el acompañamiento fue adquiriendo un carácter más melódico. Aparte de la propuesta musical que figura más adelante, un *tango* podría solicitarlo el maestro de danza para, por ejemplo, el acompañamiento de un ejercicio de *frappés* en la *barra*, entre otros. Una posible fórmula sería la siguiente:



Imagen 14: Ejemplo de *patrón de acompañamiento para tango*

- *Marcha*: esta *fórmula de acompañamiento* en compás binario o cuaternario presenta entre sus características posibles una división rítmica en los tiempos desiguales constituida por *negra con puntillo* y *corchea*, pudiendo darse tanto en la melodía como en el acompañamiento. Un posible ejemplo sería el siguiente:



Imagen 15: Ejemplo de *patrón de acompañamiento para marcha*

- *Mazurca*: esta *fórmula de acompañamiento* en compás ternario, comprende entre otras posibilidades la de que mientras la melodía que se sitúa en la mano derecha presenta una figuración de *corchea con puntillo-semicorchea-negra-negra*, la mano izquierda lo hace en *negra-negra-negra* siguiendo un procedimiento, por salto entre la nota del bajo y la armonía, que podríamos asimilar al *stride bass* propio de los *ragtimes*. Podría también plantearse una fórmula de acompañamiento en que no hubiera saltos y la figuración antedicha para la mano derecha, o parte de la misma, pasase a formar parte del diseño de la mano izquierda. Frecuentemente la acentuación corresponde a la primera y tercera partes de cada compás. Aparte de las propuestas musicales que figuran más adelante, una mazurca podría

solicitarla el maestro de danza para, por ejemplo, el acompañamiento de un ejercicio de *rond de jambe en l'air* en la *barra*, o incluso algunos tipos de *giros* o incluso *grandes saltos* en el *centro*.



Imagen 16: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para *mazurca*

- *Polonesa*: esta *fórmula de acompañamiento* en compás de 3/4, presenta una figuración similar a la de la *mazurca*, con refuerzo y afianzamiento frecuente el tercer pulso por mediación de la figuración de cuatro semicorcheas. Sin embargo, para este caso el *tempo* es más lento, por lo que pudiera ayudar al pianista pensar en subdividir cada pulso, siempre con atención y concentración para no equivocarse con la sensación binaria que se produce, lo que pudiera inducir a errores en cuanto a la percepción del compás. Una *polonesa* podría solicitarla el maestro de danza para, por ejemplo, el acompañamiento de algún tipo de reverencia final, a modo de salutación para los maestros o público asistente en el aula si es que lo hubiere, o al tribunal si es que se tratara de una muestra evaluada del trabajo realizado. La *reverencia* es el modo formal de dar las gracias en ballet.



Imagen 17: Ejemplo de *patrón de acompañamiento* para *polonesa*

### 8.6.3. PREPARACIONES

En danza, se entiende por *preparación* una introducción en la que el pianista interpreta, normalmente, dos o cuatro compases que ofrecen información al bailarín sobre cuestiones referidas al *tempo*, al tipo de acentuación o el carácter, entre otros parámetros. Son de gran importancia además ya que, durante las mismas, el bailarín se prepara física y mentalmente para la realización de su ejercicio. Deben por tanto no ser ni muy cortas ni muy largas, además de mostrar claramente cuál es el final de la misma y el principio del ejercicio propiamente dicho, para no confundir al bailarín en el momento del comienzo del ejercicio.

Referido a la *preparación*, en el documento elaborado por el Departamento de Música del RCPD Mariemma de Madrid (2004, p. 21) se recoge que:

“[...] debe tener exactamente el mismo aire y carácter (cualesquier que sean estos) que el resto del fragmento musical que acompaña la coreografía [...] En el caso de añadir melodía al acompañamiento introductorio, es importante hacerlo de tal modo que no se confunda la introducción melódica con la melodía del ejercicio en sí, dificultando la entrada de los bailarines [...]”

En síntesis, será de gran ayuda para las *preparaciones* el empleo de estructuras armonías suspensivas -de modo que sugieran un carácter introductorio en lugar de resolutorio-; será de ayuda también imprimir una intencionalidad rítmica que propicie el comienzo del ejercicio a realizar y que ayude al bailarín a prever cual será el patrón de acompañamiento; y por último, será también de gran ayuda el diseño de una melodía sencilla que no confunda al bailarín, sino que le sugiera el carácter melódico subsiguiente.

Las *preparaciones* pueden no estar escritas en las partituras que utilizan los pianistas acompañantes de danza -de hecho así suele ocurrir- motivo por el que, para improvisar cada una de ellas, será conveniente analizar previamente, al menos, las características agógicas, dinámicas, armónicas, rítmicas y melódicas de lo que se vaya después a interpretar.

Al respecto de las *preparaciones* o introducciones, la Doctora Sirera (2009, p. 12) apunta lo siguiente:

“[...] Todos los ejercicios que se realizan en la clase constan de una Introducción, que permitirá al bailarín adecuarse mental y corporalmente a la música que va a escuchar. Sirve por tanto de preparación y es muy importante para que la danza entre a tiempo [...] Aunque no tiene baile en ocasiones realizan algún ejercicio

preparatorio mientras dura [...] es responsabilidad del pianista elegir la introducción adecuada [...]"

Y el pianista Alberto de Paz (2011, p. 3) señala lo siguiente:

"[...] Para comenzar cualquier ejercicio de la clase de danza es necesaria una introducción musical que sirva tanto para preparar el movimiento como para definir el compás, el tempo y el carácter del mismo. Esta introducción estará formada habitualmente por 2 o 4 compases, habitualmente en un tiempo lento serán 2 y en uno rápido 4. Melódicamente lo más idóneo es que el motivo sea similar al que se va a desarrollar en el ejercicio, pero lo más importante es que tenga un claro sentido cadencial. Otro recurso melódico-rítmico para la preparación del ejercicio es la utilización de estructuras anacrúsicas, ya que marcan claramente el inicio del ejercicio [...]"

En caso de tratarse íntegramente de una pieza musical improvisada, la *preparación* habrá de estar en consonancia con el discurso musical subsiguiente. Asimismo, habrá de estar en consonancia con el carácter, la intención y las características agógicas, dinámicas, armónicas, rítmicas y melódicas del ejercicio *marcado*, espacial y gestualmente, por el maestro de danza.

A partir del *marcaje* por parte del maestro, un pianista acompañante con experiencia puede comprender la intención del mismo y, ayudado por un conocimiento profundo sobre el tipo de características musicales que se *adaptan* a cada ejercicio de *barra* o *centro*, entrever las que más fielmente puedan ilustrar sonoramente los movimientos del bailarín.

Dado que, durante cada una de las clases de "Danza clásica", son muchos los ejercicios que se realizan, resulta aconsejable utilizar la mayor variedad posible de *preparaciones* de modo que no resulten reiterativas e introduzcan los ejercicios con frescura y originalidad, lo que motivará al bailarín para el desarrollo de cada ejercicio.

A continuación, se relacionan algunas *preparaciones* que podrían ser tenidas en consideración para su empleo conjunto con las partituras que más adelante se proponen en las propuestas didácticas para el acompañamiento pianístico de la danza. Sin embargo, éstas *preparaciones* se presentan aquí a modo de ejemplo dado que lo ideal sería que las mismas pudieran ser improvisadas, de igual modo que se pretende pudiera improvisarse la música para los ejercicios completos de danza, a partir de los parámetros de análisis extraídos de las mencionadas partituras.



Aunque lo normal es que las *preparaciones* no sean demasiado largas, para propiciar agilidad durante la clase y para que la concentración de los alumnos no disminuya, para este primer ejercicio de *calentamiento* se propone la siguiente opción que, si bien pudiera acortarse, se justifica por cuanto la clase aún está comenzando, la dinámica de la misma no se ha establecido todavía, y pretende propiciarse además la concentración del alumnado:

m

I      III      IV      V      VI      VII      I      V

Imagen 18: Ejemplo de *preparación* para *calentamiento*

A continuación se ilustra con dos ejemplos de *preparación* para el ejercicio de *plié*. Como ya se ha referido para el *calentamiento*, la segunda de las opciones planteadas para el ejercicio de *plié* es ostensiblemente más larga que la primera opción; sin embargo, y aunque se plantea partiendo de la misma justificación que lo propuesto para el ejercicio anterior, para este ejercicio preferiblemente se optaría por la versión más corta de las dos propuestas:



(m)

6	7	+6	7
I	II	V	V

Imagen 19: Ejemplo 1 de *preparación* para *plié*



(m)

	6		7		7		9	9
I	5	2	5	7	+			
	V	I	#VI	VI	V	I	I	

Imagen 20: Ejemplo 2 de *preparación* para *plié*

Para los ejercicios subsiguientes se presentarán *preparaciones* más cortas dado que, a partir de los anteriores, puede entenderse que la clase se va dinamizando y la concentración del alumnado va creciendo.

*Preparación para ejercicio de battement tendu en la barra:*

C      A<sup>m</sup>      D<sup>m</sup>      G<sup>7</sup>

(M)

I      VI      II      7  
+  
V

Imagen 21: Ejemplo de *preparación* para *battement tendu*

*Preparación para ejercicio de battement jeté en la barra:*

G      D<sup>7</sup>      G

(M)

I      6 7  
5 +  
V      I

Imagen 22: Ejemplo de *preparación* para *battement jeté*

*Preparación para ejercicio de rond de jambe à terre en la barra:*

Am Am/G Fmaj E7

m

I I VI V

2 7 7 +

Imagen 23: Ejemplo de *preparación* para *rond de jambe à terre*

*Preparación para ejercicio de battement fondu, en compás binario:*

C/E F#7/Eb Dm7 G7sus4

M

I (H) II V

6 +2 7 7 4a

Imagen 24: Ejemplo de *preparación* para *battement fondu* binario

*Preparación para ejercicio de battement fondu, en compás ternario:*

Musical score for *battement fondu* preparation in 3/4 time. The score is in B-flat major (two flats). The right hand plays a melody with chords A<sup>b</sup>/B<sup>b</sup> and B<sup>b</sup>. The left hand plays a bass line with chords IV and V. A circled 'M' is below the first measure.

Imagen 25: Ejemplo de *preparación para battement fondu* ternario

*Preparación para ejercicio de battement frappé:*

Musical score for *battement frappé* preparation in 2/4 time. The score is in C major (no sharps or flats). The right hand plays a melody with chords C, C<sup>#</sup>, Dm, and G. The left hand plays a bass line with chords I, VI, II, and V. A circled 'M' is below the first measure.

Imagen 26: Ejemplo de *preparación para battement frappé*

*Preparación para ejercicio de petit battement:*

M

6          6  
**IV          V          I          V**

Imagen 27: Ejemplo de *preparación* para *petit battement*

*Preparación para ejercicio de rond de jambe en l'air:*

M

**II          II<sup>+</sup>          6a II          7 H**

Imagen 28: Ejemplo de *preparación* para *rond de jambe en l'air*

*Preparación para ejercicio de developpé:*

F                  G7                  C  
 IV                  7  
                      +  
                      V                  I

Imagen 29: Ejemplo de *preparación para developpé*

*Preparación para ejercicio de grand battement:*

G                  D7                  G                  D7  
 I                  7  
                      +  
                      V                  I                  7  
    +  
    V

Imagen 30: Ejemplo de *preparación para grand battement*

*Preparación para ejercicio de pie a la barra:*

Gm9      Ebmaj7(9)      Cm9(13)      F6

9                      7                      6<sup>a</sup>                      6a  
 I                      VI                      IV                      VII

Imagen 31: Ejemplo de *preparación para pie a la barra*

A continuación tendría lugar la serie de ejercicios realizados en el *centro* de la clase, comenzándose con un *preparación* para ejercicio de *pas de liaison*, o paso de enlace, en el que suelen combinarse ejercicios de *battement tendu*, *battement jeté*, *grand battement*, o entrepasos como el *tombé* o *pas de bourré*, entre otros:

Cm                      Cm/G                      Fm7                      G7

m  
 6                      7  
 4                      +  
 I                      I                      IV                      V

Imagen 32: Ejemplo de *preparación para pas de liaison*



*Preparación para ejercicio de adagio:*

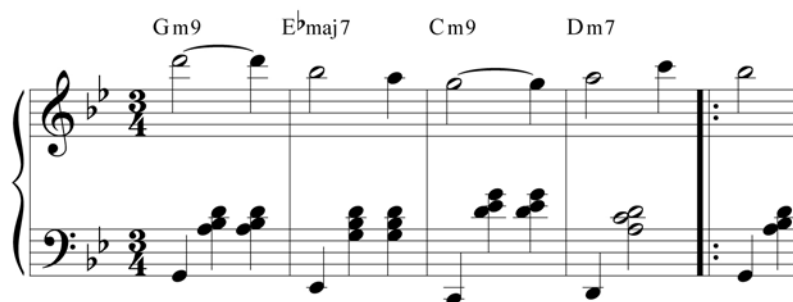


(M)

I 7  
+  
V

Imagen 33: Ejemplo de *preparación para adagio*

*Preparación para ejercicio de piruetas:*



(Eolio)

9 7 9 7  
I VI IV V

Imagen 34: Ejemplo de *preparación para piruetas*

*Preparación para ejercicio de grandes piruetas:*

D E7

(M)

I H 7

Imagen 35: Ejemplo de *preparación* para grandes piruetas

*Preparación para ejercicio de giros en diagonal a) -piqué y soutenu-:*

G Am/G D/F# D7

(M)

I II V V+

Imagen 36: Ejemplo 1 de *preparación* para giros en diagonal

*Preparación para ejercicio de giros en diagonal b) -deboulés-:*

Gm Eb/G A° D7/F#

m

I VI II V

Imagen 37: Ejemplo 2 de *preparación para giros en diagonal*

*Preparación para ejercicio de pequeños saltos:*

G7 C

M

V I

Imagen 38: Ejemplo de *preparación para pequeños saltos*

*Preparación para ejercicio de batería:*




C                  F/C                  G

(M)

I                  IV                  V                  V

Imagen 39: Ejemplo de *preparación* para *batería*

*Preparación para ejercicio de saltos medianos:*



C                  G7                  C

(M)

I                  V<sup>7+</sup>                  I

Imagen 40: Ejemplo de *preparación* para *saltos medianos*

*Preparación para ejercicio de grandes saltos:*

C                      C<sup>#°</sup>                      Dm                      G

(M)

I                      (VI)<sup>°</sup>                      II                      V

Imagen 41: Ejemplo de *preparación para grandes saltos*

*Preparación para coda, donde podrían incluirse ejercicios de fouetté:*

D                      B7/D<sup>#</sup>                      Em                      A7

(M)

I                      <sup>6</sup>  
<sup>5</sup>  
V                      II                      <sup>7</sup>  
<sup>+</sup>  
V

Imagen 42: Ejemplo de *preparación para coda*

*Preparación para ejercicio de port de bras:*

9	7	6a	6a
I	VI	IV	VII

Imagen 43: Ejemplo de *preparación* para *port de bras*

*Preparación para ejercicio de reverencia final:*

I	7 II
---	---------

Imagen 44: Ejemplo de *preparación* para *reverencia final*

Estas son algunas de las posibles estructuras armónicas y *preparaciones* que pudieran plantearse para los ejercicios de *barra* y *centro* que tienen lugar durante el transcurso de una clase académica de ballet. Otras posibles *preparaciones* podrían atender a las estructuras propuestas por Carmelo Pueyo (2011, p. 50); así como a las recogidas en los apuntes del IEM elaborados por Alberto de Paz (2006), a que se ha hecho referencia en el estado de la cuestión.

## 9. DANZA CLÁSICA: ESPECIALIDAD Y ASIGNATURA





## 9. DANZA CLÁSICA: ESPECIALIDAD Y ASIGNATURA

En este epígrafe se establece la diferenciación entre el concepto de *Danza Clásica* entendida como especialidad y el concepto de “Danza clásica” entendida como asignatura que se cursa tanto dentro del seno de dicha especialidad, como comprendida dentro del marco de otras especialidades. En cualquier caso, tal y como ya se ha referido en la introducción, para diferenciar de cuál se trata en todo momento, se emplea la letra cursiva para referirse a la especialidad de *Danza Clásica*, iniciándose ambas palabras con mayúscula, y entrecomillado cuando se trate de la asignatura de “Danza clásica”, iniciando con mayúscula solo la primera palabra; mismo procedimiento con que se hace referencia al resto de especialidades y/o asignaturas. Únicamente no será este procedimiento utilizado para el caso de los títulos y subtítulos que figuran íntegramente en mayúsculas, entendiéndose para estos casos que para las especialidades se utilizará cursiva y para la asignaturas se utilizará entrecomillado.

### 9.1. ESPECIALIDAD DE *DANZA CLÁSICA*: ASIGNATURAS CON PIANISTA

En el *Real Decreto 85/2007* (N4), además de considerarse la asignatura de “Música” como la única común a todas las especialidades de danza, para la especialidad de *Danza Clásica* se contemplan las asignaturas de “Danza clásica” propiamente dicha, “Técnicas específicas de la bailarina” -trabajo de *Puntas*-, “Técnicas específicas del bailarín” -clase de *varones*-, “Repertorio”, “Paso a dos” y “Danzas de carácter”, entre otras.

La “Danza clásica”, como asignatura, forma parte también del currículo de otras especialidades como la *Danza Contemporánea* o la *Danza Española*, e incluso se contempla la asignatura de “Técnicas básicas de danza” para la especialidad de *Baile Flamenco*.

En la práctica, el pianista en la especialidad de *Danza Clásica* acompañará las clases de las asignaturas las referidas en el primer párrafo de este apartado. No obstante, el trabajo referido al acompañamiento pianístico de todas estas asignaturas queda emplazado para futuras investigaciones. Tampoco se centrará la investigación -aunque sí se hará alusión al mismo-, en el trabajo de *suelo* que puede o no preceder a los ejercicios de *barra* en la asignatura de “Danza clásica”, dado que este tipo de

trabajo suele estar circunscrito principalmente a las enseñanzas elementales -también pudiera tener lugar alguna clase de *suelo* en estadios posteriores del aprendizaje, pero los alumnos de las enseñanzas profesionales son ya conscientes de los beneficios y la necesidad de este tipo de trabajo por lo que practican sus ejercicios por su cuenta, entre clase y clase-, y sobre todo porque, además de ser mucho más libre desde el punto de vista musical -debiendo el pianista casi exclusivamente mantener la *cuadratura* a partir del carácter del ejercicio propuesto por el maestro, que será fundamentalmente en *tempo* lento y con un carácter lírico y *ligado*-, no presenta un orden tan estandarizado como el de los ejercicios de la *barra* y, aunque en menor medida, el de los ejercicios en el *centro* del aula. El trabajo de *suelo* tiene entre sus objetivos la tonificación muscular, mejora de la postura y colocación del cuerpo y en especial de la espalda, el aumento de la flexibilidad, el fortalecimiento de los abdominales y el desarrollo de la coordinación.

Al respecto del *suelo* la Doctora Sirera (2009, p. 17) refiere lo siguiente:

“[...] Los ejercicios de suelo se realizan antes de los de *barra* y su frecuencia y duración varían según el nivel. Están basados en la técnica de preparación física de los bailarines y sirven para mejorar el trabajo de las articulaciones, favorecer el estiramiento de los músculos, desarrollar la flexibilidad y la expresión, con la ventaja de que omiten la dificultad añadida del peso corporal, por lo que es indicada para los primeros cursos. En las Enseñanzas elementales de danza hay maestros que comienzan la sesión con unos minutos de suelo y otros que prefieren realizar una clase completa de suelo cuando lo consideren conveniente [...] En las Enseñanzas profesionales no es tan usual emplear el tiempo de la clase, ya que la mayoría de los alumnos y de los maestros llegan antes con el fin de realizar una sesión de suelo y calentar [...]”

Debiera suceder, o al menos sería aconsejable, que los pianistas no experimentados se incorporasen al acompañamiento de la danza en los primeros cursos de las enseñanzas elementales, ya que son los que más ejercicios de suelo practican.

Por tanto, y atendiendo a lo antedicho, para la presente tesis el objeto de estudio se centra en la música utilizada para los ejercicios de *barra* y *centro*, partes esenciales de la asignatura de “Danza clásica” y que se refieren al aprendizaje y refuerzo de las cuestiones técnicas precisadas para poder afrontar y afianzar el trabajo subsiguiente. Este tipo de trabajo de los ejercicios de *barra* y *centro*, como ya se ha explicado, habrán de realizarlo los alumnos de todas las especialidades.

## 9.2. ASIGNATURA DE “DANZA CLÁSICA”: *BARRA Y CENTRO*

La *barra* es un elemento horizontal, de madera o metal y de sección circular, en el que se apoyan ligeramente los alumnos y que debe estar aproximadamente a la altura de la cintura y a una distancia de la pared suficiente como para permitir a los alumnos la realización de sus ejercicios. Dichos ejercicios se suceden de forma estandarizada. El orden de ejercicios que suele seguirse se explicitará más adelante aunque, dado que se admiten variaciones y modificaciones, puede este orden cambiar según las combinaciones que cada maestro y que cada escuela de danza plantea. Se pretende que la musculatura vaya entrando en calor de manera progresiva y el cuerpo se prepare para la realización de los ejercicios más complicados que se harán a continuación, en el *centro*. En el trabajo de la *barra* se busca además la interiorización, por parte de los alumnos, del acompañamiento musical y la *cuadratura* en frases de ocho compases - aparte de los dos o cuatro compases iniciales de *preparación* o *introducción*, que determinan el *tempo*, la dinámica y el carácter del ejercicio subsiguiente- y, en su caso, los cuatro u ocho compases finales, a modo de *coda*<sup>1</sup>, que normalmente sirven para concluir el ejercicio realizando algún tipo de *equilibrio* o *estiramiento*.

Sobre los *equilibrios*, Alberto de Paz (2011, p. 3) apunta lo siguiente:

“[...] En ocasiones los ejercicios concluyen con equilibrios. Pueden ser 4 o 8 compases más añadidos al ejercicio. Generalmente con otro carácter [...]”

Y sobre la parte de la clase que se desarrolla en la *barra* señala (2011, p. 2):

“[...] Los ejercicios a la barra constituyen la preparación física y técnica del centro [...] El trabajo en la barra se efectúa para que el bailarín tenga un punto de apoyo y pueda trabajar de forma completa sus posiciones y su *dehors* -“hacia fuera”, es uno de los principios básicos del ballet clásico-, así como la búsqueda del eje y la base que posteriormente desarrollará en el centro. Los ejercicios que componen la barra son de muy diversa índole y en ellos también se combinan distintos pasos dentro de un mismo ejercicio. El trabajo es muy variado y completo; habrá ejercicios para trabajar la elasticidad, la resistencia, el *en dehors*, la memoria, el equilibrio, el salto, el giro... Por todo ello, el trabajo en la barra es definitivo para el posterior desarrollo del bailarín [...]”

En ocasiones, la clase comienza con ejercicios de *calentamiento* en la *barra* -que podrían también tener lugar en el *suelo* como ya se ha referido en el punto

---

<sup>1</sup> Ver tesaurus técnico para diferenciar el término *coda* tal y como lo entiende un músico, y tal y como lo entiende un bailarín.

anterior-, para fortalecer los abdominales y realizar estiramientos, así como templar los músculos para evitar esguinces, dislocaciones o cualquier otra lesión. Después, la clase continúa con los ejercicios de *barra*, de forma independiente e incluso, como ya se ha referido, combinados.

Los ejercicios de la *barra* se realizan tanto hacia el lado derecho como hacia el izquierdo, ya que cada pierna debe asumir el papel protagonista en todos los pasos, de igual modo que hay que utilizar el *port de bras* correcto que acompaña el movimiento de las piernas. De esta forma se trabaja la simetría corporal. En cualquier caso, esto no es patrimonio único de la *barra* sino que también en el *centro* los ejercicios se realizan a ambos lados. Sobre la simetría corporal el maestro Alberto de Paz (2011, p. 4) anota lo siguiente:

“[...] Debido a la simetría corporal, los ejercicios se realizan a dos lados (derecha e izquierda), y pueden ser enlazados o no, y en el caso de ser enlazados, pueden llevar compases de equilibrio entre un lado y el otro [...].”

Los ejercicios de la *barra* suponen, como se ha señalado, una preparación gradual para los ejercicios del *centro*, y se trabaja desde los pies a las caderas por mediación de ejercicios creados para reforzar los músculos de las piernas.

En la siguiente tabla se relacionan los ejercicios que se practican en la *barra*, y que se explicarán más detalladamente en siguientes apartados:

EJERCICIO	DESCRIPCIÓN
<i>Calentamiento</i>	Estiramientos y conexión con la disciplina de la clase
<i>Plié</i>	Flexión y estiramiento de rodillas, movimiento fluido y <i>ligado</i>
<i>Battement tendu</i>	Deslizamiento del pie estirando la planta, sin perder el contacto con el suelo
<i>Battement jeté</i>	Lanzamiento del pie de forma enérgica partiendo desde un <i>demi-plié</i>
<i>Rond de jambe à terre</i>	Realización de un movimiento circular con la pierna que trabaja
<i>Battement fondu</i>	Movimiento coordinado en el que las dos piernas se flexionan y se estiran a la vez
<i>Battement frappé</i>	La pierna libre se extiende enérgicamente a partir de una <i>posición de cou de pied</i> a la altura del tobillo de la pierna de apoyo
<i>Petit battement</i>	Movimientos enérgicos y secos de los pies desde la articulación de la rodilla, quedando fijo el muslo de la pierna que trabaja
<i>Rond de jambe en l'air</i>	Realización de un movimiento circular a partir de la rodilla, quedando el muslo fijo, con la pierna que trabaja en el aire
<i>Adagio / Développé</i>	Colocación, elongación y equilibrio del cuerpo, y control de las posiciones / Movimiento continuado de la pierna que se desliza sobre la de apoyo para extenderse después lentamente en diferentes direcciones
<i>Grand battement</i>	Realización de un lanzamiento de la pierna en toda su extensión
<i>Adagio / Pie à la barre</i>	Trabajo de fuerza y flexibilidad muscular

Imagen 45: Tabla de ejercicios de la *barra*

A continuación, en el *centro*, los alumnos ya no contarán con el soporte horizontal de la *barra*, lo que aumentará la dificultad en cuanto a cuestiones como el equilibrio y el dominio del espacio. Además, aunque algunos ejercicios se trabajan fijos, en el sitio, la mayoría de ellos implican desplazamiento, dado que el *centro* es una representación del espacio del escenario lo que implica que ha llegado el momento de “bailar”. En el *centro* los ejercicios también siguen un orden, de igual manera que sucede en la *barra*, no obstante éste es más libre y se permiten más licencias a la hora de organizarlos. En cualquier caso, lo cierto es que suele desarrollarse en tres partes comenzando la primera con ejercicios que apenas supongan desplazamiento; continuando con aquellos ejercicios que implican desplazamiento y terminando con aquellos que implican elevación -pequeños saltos-; y elevación y desplazamiento -medianos y grandes saltos-. Los ejercicios de *diagonales* permiten desarrollar el uso correcto del espacio y el control sobre el eje de giro y la trayectoria. Con los ejercicios ejecutados en el *centro*, por tanto, se pretende desarrollar, entre otras cuestiones, la capacitación técnica, el equilibrio, la amplitud en el movimiento de las piernas y la elevación.

Después de la clase de “Danza clásica”, que concluye con los ejercicios del *centro*, tiene lugar otra clase distinta en la que las bailarinas trabajan ejercicios sobre las *puntas* -la danza en *puntas* consiste en bailar sobre la punta de los dedos del pie, soportando con ellos y con el empeine estirado el peso de todo el cuerpo-, que tiene también su propia estructura dividida en *barra*, *centro* y *diagonales*. Asimismo, los bailarines tienen su clase de técnicas que consiste fundamentalmente en el trabajo de pasos específicos para *varones*. No obstante, esta investigación no se centra en el desarrollo de la clase de “Técnicas específicas del bailarín” ni en la de “Técnicas específicas de la bailarina”.

Para el trabajo en el *centro* debe tenerse en cuenta el plano de la clase dado que posteriormente será en el escenario donde haya que organizar el movimiento. Esto es en lo que consiste la danza, en organizar técnica y artísticamente el movimiento en el espacio.

Al principio, el alumno imagina que está en el centro de un cuadrado del que parten líneas en ocho direcciones, a modo de estrella.

Desde las diferentes posiciones del cuerpo en el espacio -las cuatro principales son: *en face*, *effacé*, *criosé* y *ecarté*-, se practican ejercicios en donde las piernas, los brazos y los desplazamientos juegan un papel crucial.

El *centro* suele iniciarse con ejercicios que sirvan precisamente para que el alumno tome conciencia del espacio. Es la parte de la clase donde se trabajan los pasos de la danza, dándoles forma y coordinándolos entre sí como un todo. Se pretende, en el mayor grado posible, que el alumno quede perfectamente posicionado con respecto al espacio, a la vez que sigue desarrollando su coordinación rítmica y su musicalidad.

En la siguiente tabla se relacionan los ejercicios más comunes, que también se explicitarán más adelante, practicados en el *centro* donde, aunque el orden no es tan determinado como en la *barra*, puede establecerse uno que resulta perfectamente coherente:



EJERCICIO	DESCRIPCIÓN
<i>Pas de liaison</i>	Ejercicio de enlace entre la barra y el centro en el que se admite una gran variedad de pasos - <i>tendus</i> , <i>jetés</i> o <i>grand battement</i> , entre otros-
<i>Adagio</i>	Trabajo de colocación, línea y equilibrio del cuerpo, extensión de las piernas y control de las <i>posiciones</i>
<i>Piruetas</i>	Realización de giros sobre una pierna
<i>Grandes piruetas</i>	Giros sobre una pierna mientras la otra se coloca en grandes <i>posiciones</i> como <i>attitude</i> y <i>arabesque</i>
<i>Pequeños saltos</i>	Se ejecutan con muy poco o ningún desplazamiento
<i>Batería</i>	Salto cuya ejecución implica un cruce de piernas o bien un choque entre ambas
<i>Salto Mediano</i>	Se ejecutan con un desplazamiento medio, mayor que el de los pequeños saltos
<i>Grandes saltos</i>	Se ejecutan con gran desplazamiento y gran elevación
<i>Coda</i>	Sucesión de giros rápidos como <i>fouettés</i> y <i>piruetas a la second</i>
<i>Port de bras / Reverencia</i>	Desarrollo de la musicalidad y del lirismo en la interpretación pasando por diferentes <i>posiciones</i> braquiales / Parte final de la clase que implica tanto una vuelta a la calma como una cortesía y agradecimiento

Imagen 46: Tabla de ejercicios del *centro*

### 9.3. CONTENIDOS DE “DANZA CLÁSICA” TÉCNICOS

#### PRELIMINARES

A través del conocimiento del ballet, y de sus conexiones musicales, puede el acompañamiento de la danza convertirse en una actividad realmente atractiva para el pianista. Un buen modo de iniciarse en dicho conocimiento es el estudio de los diferentes ejercicios que se realizan en la *barra* y en el *centro*, partes inherentes y necesarias en toda clase de la asignatura de “Danza clásica”.

#### 9.3.1. EJERCICIOS DE *BARRA* Y PARÁMETROS ASOCIADOS

A continuación se relacionan los ejercicios de la *barra* que se desarrollan durante una clase de “Danza clásica” explicitándose, un poco más detalladamente que en las tablas anteriores, en qué consiste cada uno de ellos así como, de manera introductoria, algunas de las características musicales que podrían considerarse para su acompañamiento, y que de manera pormenorizada se trabajarán en el epígrafe de las propuestas didácticas para el acompañamiento de danza.

##### 9.3.1.1. CALENTAMIENTO EN *BARRA* Y/O *SUELO*

Los *calentamientos*, que además de en la *barra* podrían realizarse en el *suelo*, persiguen una doble finalidad, la de realizar estiramientos e ir colocando el cuerpo y la de concentrarse y conectar con la disciplina de la clase.

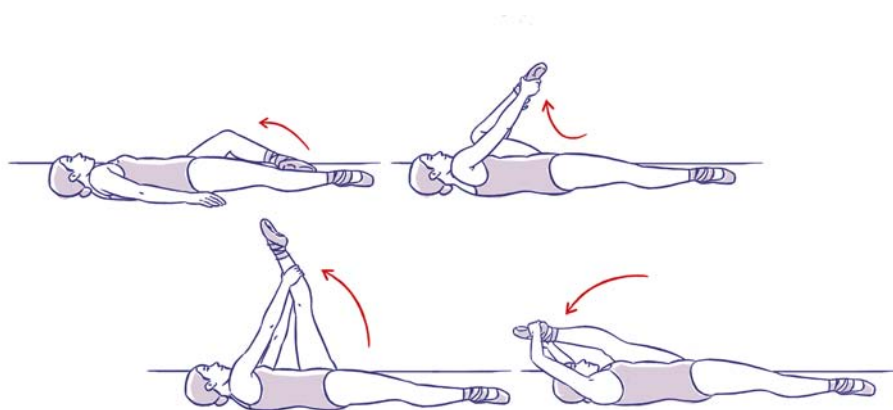


Imagen 47: Ilustración para ejercicio de *calentamiento* en el *suelo*<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Las ilustraciones han sido elaboradas por Isaac Tello y Antonio Tello

Para ello será preciso utilizar un tipo de música que ayude a transmitir las sensaciones necesarias. Ésta podría comenzar siendo sosegada y apacible e ir cobrando cierta intensidad de manera progresiva. Normalmente se utilizan *tempos* lentos en compás de 4/4 o en 3/4, aunque dependiendo del carácter e intención del ejercicio podría emplearse cualquier compás.

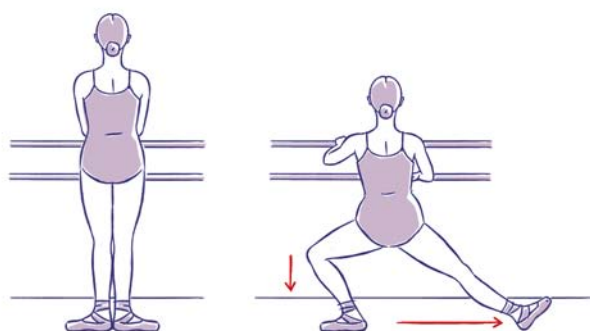


Imagen 48: Ilustración para ejercicio de *calentamiento* en la barra

### 9.3.1.2. *PLIÉ*

Término francés que significa *flexionado* o *doblado*. Sus principales modalidades son el *demi plié* y el *grand plié* y consisten en realizar un movimiento fluido y *ligado* flexionando y estirando las rodillas de forma continua y gradual, sin acentuaciones musculares intensas. En los primeros estadios del aprendizaje, el alumno aprende el *grand-plié* una vez se ha familiarizado con el *demi plié*. El trabajo de piernas es intenso mientras los brazos buscan la expresividad y fluidez del *port de bras*, que también se aprende una vez tiene asimilado el alumno el trabajo de flexión de las rodillas. Mientras todo ello sucede la espalda debe mantenerse erguida y las caderas equilibradas. Se puede realizar en todas las *posiciones de pies*, aunque normalmente se trabaja en las *posiciones primera, segunda, cuarta y quinta*.

La música habrá de propiciar la elasticidad muscular por lo que debe transmitir una sensación de “muelle” al bailarín. Para el trabajo de las piernas y dependiendo de lo que quiera conseguir el profesor de danza, se pueden elegir compases binarios,

ternarios o cuaternarios. Por ejemplo, para la enseñanza profesional el compás *a dos* es interesante porque permite concienciar al alumno de que solo se trata de un movimiento y evita la sensación de fraccionar el *grand plié* en cuatro partes -como se aprende en la enseñanza elemental-. En cuanto al trabajo de los brazos y para lograr fluidez en la flexión de las rodillas, ayudarán los acordes desplegados.

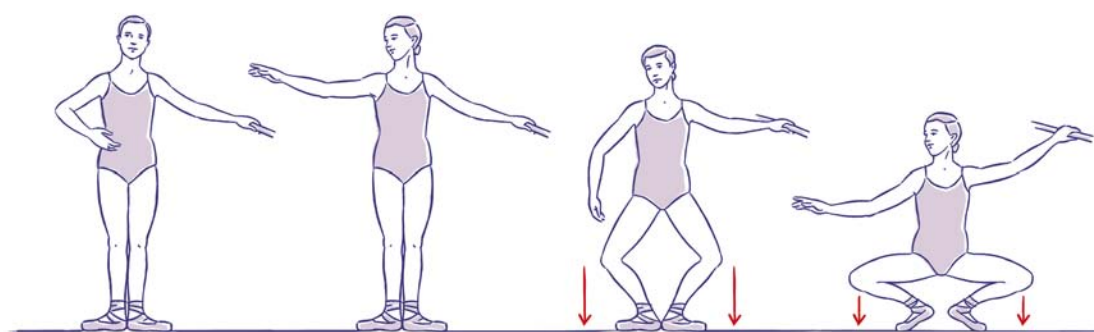


Imagen 49: Ilustración para ejercicio de *plié* en la barra

Generalizando aún más, para los *pliés* funciona muy bien un *tempo* lento en compás de 3/4, con acompañamiento *valseado* o *arpegiado* de corcheas, lo que brinda una sensación de continuidad y regularidad que ayuda a paliar cualquier impulso, por parte del alumno, de *acentuar muscularmente* de forma indebida. También podrían utilizarse otros tipos de compases binarios e incluso cuaternarios, siempre que la música fuese acorde con el movimiento, que en algún caso no tendría necesariamente por qué ser en un *tempo* especialmente lento. Asimismo, la música debe propiciar la elasticidad muscular, para lo que habrá de ser *ligada*, expresiva y fluida, de forma que ayude a crear la sensación de muelle característica de este ejercicio, y debe además poder inspirar al bailarín para mostrar la expresividad en el *port de bras*; será de gran ayuda que la música tenga lirismo y que las frases y las dinámicas estén sincronizadas con la estructura del ejercicio y con los cambios de *posición* e incluso de *lado*.

### 9.3.1.3. *BATTEMENT TENDU*

Término francés que literalmente significa *estirado*. Estrictamente se trata del movimiento de separación de una de las piernas en una dirección mientras la otra mantiene su posición fija. El ejercicio consiste, por tanto, en deslizar el pie de forma articulada, estirando la planta y sin perder el contacto con el suelo, al tiempo que la pierna se extiende y el empeine se estira.

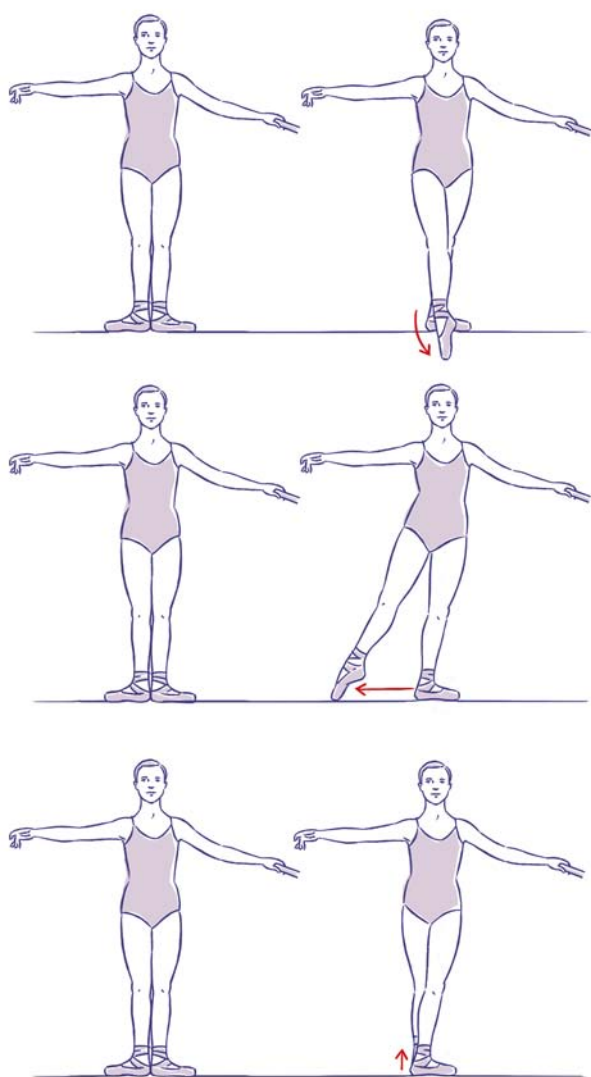


Imagen 50: Ilustración para ejercicio de *battement tendu* en la barra

Lo característico del movimiento es el modo en que se arrastra o desliza el pie por el suelo. Primero se aprende hacia el lado contrario al de la pierna de apoyo, después hacia delante y a continuación hacia atrás, y hasta que no está asimilado no se ejercitan las conexiones entre las *posiciones* de los pies. En última instancia se aprende su realización en cruz -delante, al lado, detrás y al lado-. Suelen trabajarse dos ejercicios de *battement tendu* en la *barra*, uno más lento que suele combinarse con *plié*, partiendo de la *primera posición de pies*; y otro más marcado y acentuado, parte de las *posiciones tercera o quinta* de los pies.

La música debe acompañar la sensación de arrastre o deslizamiento de los pies, para lo cual debe ser muy clara y marcada, además de ayudar al trabajo de los diferentes tipos de acento con que se desarrollan los *battements tendus*. La cuestión de los acentos en danza suele generar dudas en el músico, pero lo que el pianista acompañante puede pensar es que cuando el maestro de danza *marca* o pide un ejercicio con *acento fuera*, la música no precisará de *anacrusa* musical, no así cuando el acento es *dentro*, momento en que su empleo ayudará al bailarín. A continuación se precisa un poco más sobre la cuestión de los acentos, tomando el compás de 2/4 para ejemplificar las dos tipologías:

- Se trata de *battement tendu* con *acento dentro* cuando el pie que trabaja se encuentra en la *posición cerrada* de las piernas coincidiendo con la parte fuerte del compás binario y, consiguientemente, el acento muscular que propicia el deslizamiento del pie hacia la *posición abierta* de las piernas coincide en su extremo con la parte débil del compás. Es decir, en el *acento dentro*, la parte fuerte del compás coincide con el final del paso de manera que el principio del *battement tendu* se realiza en la *anacrusa*, coincidiendo el acento con el cierre del movimiento a la posición inicial -por ejemplo, *quinta posición*-. Por eso los profesores de danza indican la anacrusa cantando “y”, pues con ello indican a sus alumnos que deben iniciar el movimiento antes del inicio del compás.
- Se trata de *battement tendu* con *acento fuera* cuando el pie que trabaja se encuentra en la *posición cerrada* de las piernas, coincidiendo con la anacrusa del compás binario de manera que el acento muscular que propicia el deslizamiento del pie hacia la posición abierta de las

piernas coincide en su extremo con la parte fuerte del compás. Por tanto, al contrario que para el caso del *acento dentro*, anteriormente explicado, en el *acento fuera* la parte fuerte del compás coincide con el inicio del paso de manera que el principio del *battement tendu* se realiza con el acento y por tanto coincide con el momento de separación de las piernas.

En síntesis, para que cualquier pianista novel lo pudiera entender rápidamente, podría explicarse diciendo que *acento dentro* es cuando coincide el acento musical con la posición cerrada de los pies y *acento fuera* cuando coincide el acento musical con la posición abierta de los pies. Se sugiere la idea de, para su mayor comprensión, proponer al pianista que realice con los brazos el movimiento que el bailarín realiza con las piernas.

Dicha explicación se hace extensible a los ejercicios de *battement jeté* y *grand battement*, que se verán más adelante. Además, esa misma diferencia de acentuación se aplica en muchas ocasiones a los saltos, que también se verán más adelante, pero en ese caso las denominaciones serían *acento abajo* y *acento arriba*.

Considerando que los compases binarios funcionan muy bien para los ejercicios de *battement tendu* -sobre todo los de subdivisión binaria, aunque en determinadas circunstancias y según la intención del maestro de danza también pudieran convenir utilizar compases de subdivisión ternaria en *tempo allegro*, e incluso compases ternarios o cuaternarios-, dependiendo de la intensidad de acentuación pretendida pudieran funcionar bien desde los *divertimentos* -al más puro estilo de una sonatina clásica-, hasta los *ragtimes*, en *tempo* medio o incluso más veloz -gracias a que su peculiar *fórmula de acompañamiento*, cimentada en el *stride bass*, ayuda enormemente al bailarín-, pasando por los *chotis* e incluso los *tangos argentinos binarios*.

#### **9.3.1.4. BATTEMENT JETÉ**

*Battement jeté* es un término francés que literalmente significa *lanzado* o *arrojado*. Consiste en lanzar el pie de forma enérgica, partiendo desde un *demi-plié* y en la *posición* indicada por el maestro. Las distintas denominaciones dependen de las diferentes escuelas. *Battement jeté* es el nombre que recibe según el Método Cecchetti, mientras que *battement dégagé* es el nombre originario de la escuela rusa. En la escuela francesa también se conoce como *battement glissé*.

En cualquier caso, el pie que trabaja se desliza a lo largo del suelo hasta que alcanza un *demi-hauteur* de la *posición*, es decir, se ejecuta de modo parecido al *battement tendu*, con la diferencia de que la pierna sigue su curso en el aire -sin que por tanto la punta de los dedos permanezca en contacto con el suelo-, hasta elevarse del suelo a unos 45 grados. De hecho, el *battement jeté* podría entenderse como una elevación del *battement tendu* donde lo que principalmente se ejercita son los dedos, el tobillo y el empeine.

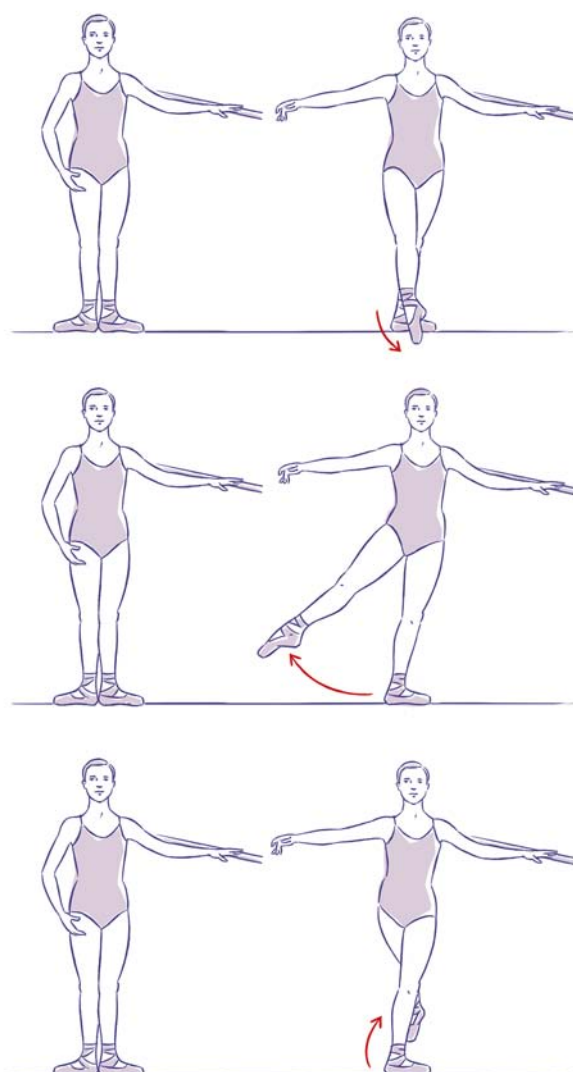


Imagen 51: Ilustración para ejercicio de *battement jeté* en la barra



Al respecto de los dos tipos de *accento dentro* y *accento fuera*, referido en este caso al *battement jeté* aunque haciéndolo también extensible a otros ejercicios, el pianista Alberto de Paz (2011, p. 2) señala lo siguiente:

“[...] - “Battement Jeté” con acento fuera: el tiempo fuerte del 2/4 reside en el “jeté” (es decir “y” dentro, “1” fuera). - “Battement Jeté” acento dentro: el tiempo fuerte del 2/4 reside en la posición cerrada en la que se está trabajando (1ª, 3ª o 5ª), y el “jeté” coincide con la anacrusa musical, es decir “y” fuera, “1” dentro. Este apartado de la acentuación se hace extensible a battements tendus y a grand battements [...]”

De igual modo que para el caso del *battement tendu*, suelen realizarse dos ejercicios de *battement jeté* en la barra, siendo el primero también en *tempo* más lento.

La música debe transmitir claramente una sensación de energía, debe ser muy clara, acentuada y marcada, y su carácter debe ser ágil y enérgico. Lo anterior puede conseguirse, entre otras múltiples opciones, con figuraciones rítmicas de corchea con puntillo y semicorchea para cada parte, en un compás de 2/4, en estilo de *ragtime*, *coda* o *galop*; o bien en compás de 6/8 en *tempo allegro* y con carácter de *tarantela*. También podría trabajarse en compás de 3/4 si lo que se precisara es un tipo de trabajo más lento, para enfatizar el deslizamiento del pie por el suelo.

#### 9.3.1.5. ROND DE JAMBE

Término francés que literalmente significa *círculo de pierna*. Consiste en realizar de forma *ligada* un movimiento circular con la pierna que trabaja, desde delante hacia atrás *-en dehors-*, o desde atrás hacia delante *-en dedans-*.

Los *rond de jambe* puede ser *à terre* o *en l'air*. En el primer caso, en sentido estricto, se mantiene la punta del pie en contacto con el suelo durante todo el ejercicio, aunque también pudiera realizarse dicho movimiento con la pérdida de contacto con el suelo, pudiendo entenderse por ello que el *rond de jambe* es *en l'air*; sin embargo, el *rond de jambe en l'air*, en sentido estricto, consiste en describir un semicírculo en el aire con el dedo gordo del pie que trabaja. Es un ejercicio que principalmente sirve para trabajar la movilidad de la articulación de la cadera pero en el que también se ejercita la musculatura del empeine mientras el tronco permanece erguido.

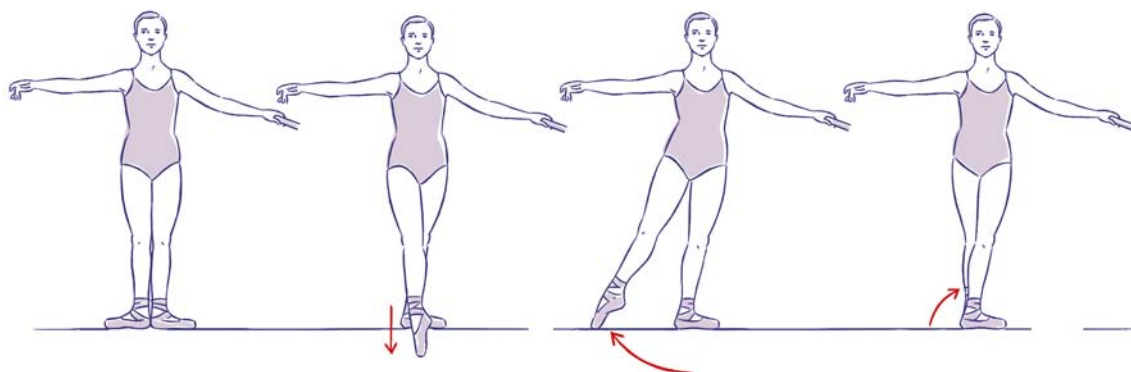


Imagen 52: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe à terre* de frente en la barra

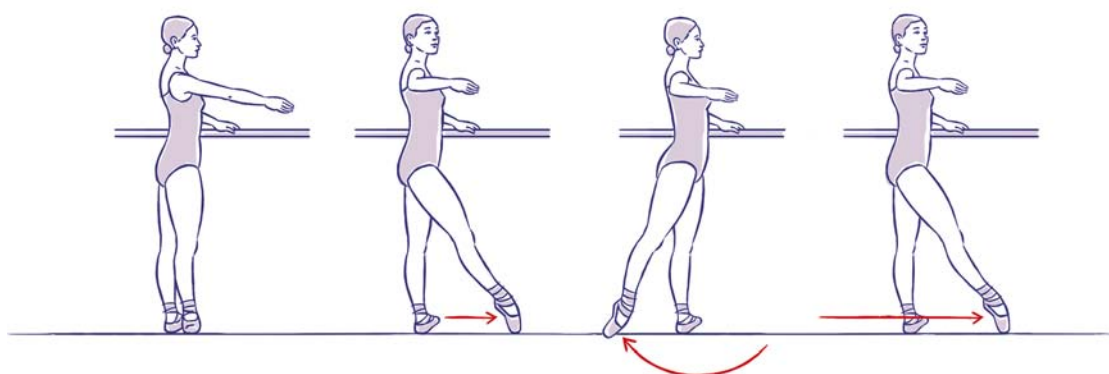


Imagen 53: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe à terre* de perfil en la barra

Además, en el *rond de jambe en l'air* es esencial imprimir una potente acción muscular para lograr una perfecta horizontalidad e inmovilidad del muslo, tanto en el momento de entrada como en el de salida de la parte inferior de la pierna. Se ejecuta *en dehors* o *en dedans*, deslizando el pie hacia adelante o hacia atrás para comenzar a describir el semicírculo. Antes de afrontar el aprendizaje de este ejercicio los alumnos deben haber asimilado los ejercicios anteriores, así como estar ya familiarizados con los mencionados conceptos *en dehors* y *en dedans*. Puede incluirse, al final de los ejercicios de *rond de jambe*, una serie de *port de bras* -movimientos de brazos- y/o *souplés* -extensiones de la columna- con la intención de liberar las articulaciones.

Por último, aludir al hecho de que el *rond de jambe en l'air* suele realizarse a continuación de los ejercicios de *frappé* y *petit battement*, como así se referirá en el subapartados correspondiente a las *preparaciones* y en el epígrafe correspondiente a las propuestas didácticas, sin embargo aquí se relacionan ambos ejercicios de manera conjunta para facilitar la su comprensión.

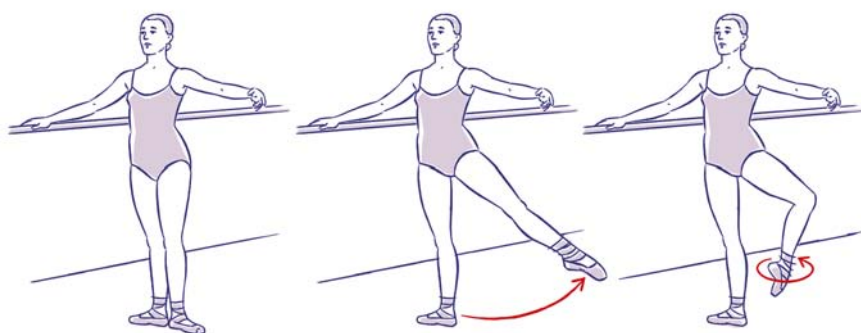


Imagen 54: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe en l'air* en la barra

La música debe ayudar a evocar esa imagen cíclica y semicircular, con la precisada acentuación, al tiempo que favorecer la expresividad en la parte superior del cuerpo. Para ello una de las mejores formas de conseguirlo es utilizando el compás de 3/4, pues define muy bien esa sensación semicircular -aunque también podrían utilizarse otros compases que incluso no fueran ternarios-, con una melodía lírica y *ligada* y un acompañamiento poco acentuado en *ostinato* rítmico de corcheas. Cuando el alumno ya tiene clara la medida es preferible un acompañamiento arpegiado para la mano izquierda, para huir de cualquier posible impresión de pesadez, de manera similar a como podría también acompañarse un ejercicio de *plié*.

Como ya se ha señalado, también pudiera trabajarse el *rond de jambe* en compás de 12/8 porque, aunque se trata de un compás cuaternario, permite llevar el movimiento de piernas constante y sin acentuar, al tiempo que la subdivisión ternaria da lugar a una impresión *valseada*. Esto se utiliza principalmente cuando comienza el trabajo de *port de bras* o las coordinaciones de brazos.

Para el caso concreto del *rond de jambe en l'air*, cuyo *tempo* suele ser algo más ligero que el *rond de jambe à terre*, puede resultar interesante utilizar el compás de 2/4 ó incluso el de 4/4 sin acentuar, ya que lo que se busca principalmente es el control del muslo, la entrada del pie y la redondez del movimiento. A medida que el ejercicio está asimilado en su mecánica puede pasarse al compás de 3/4 para facilitar la asimilación del acento por parte del bailarín.

### 9.3.1.6. **BATTEMENT FONDU**

Término francés que literalmente significa *derretido*, *fundido*. Se trata de un ejercicio en que el cuerpo descende flexionando la pierna de base mientras la otra está situada en la *posición* de *cou de pied*. A diferencia del *plié*, donde ambas piernas sostienen el peso del cuerpo, en el *battement fondu* solo es una pierna la que lo sostiene. El ejercicio de *battement fondu* se completa cuando, tras la flexión de rodilla tanto de la pierna que sostiene el peso del cuerpo como de la que se mantiene en el aire, se estiran ambas a la vez para después volver a la *posición* primigenia. La pierna libre de peso se eleva a 45, a 60 ó a 90 grados. Otras características inherentes a este ejercicio son el hecho de que ambas piernas deben actuar de forma sincronizada y que la colocación del cuerpo ha de mantenerse en todo momento. Es un paso importante porque sirve para la preparación y recepción de giros y saltos.

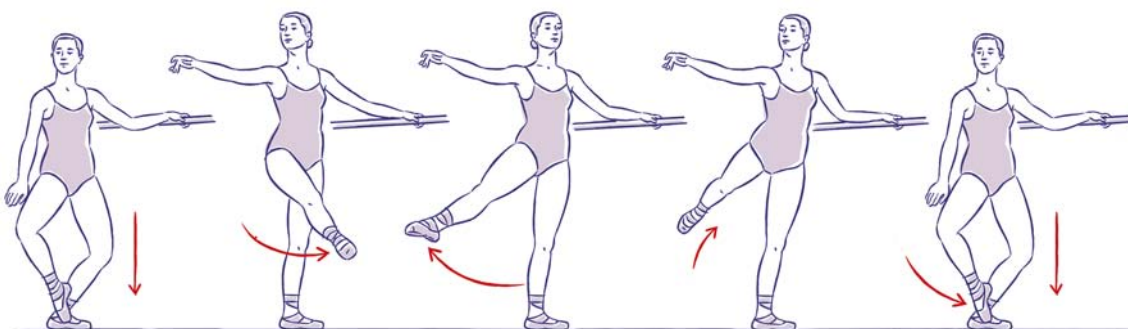


Imagen 55: Ilustración para ejercicio de *battement fondu* en la barra

Dependiendo de lo que pretenda trabajar el maestro de danza se podrá realizar el ejercicio en compás binario, ternario o cuaternario. Con profusión se utilizan *tangos argentinos* -con acentuación muy marcada- y *habaneras* -algo más elásticos- dado que por su acentuación son de gran ayuda, sobre todo en el momento de la elevación que coincide con el estiramiento de ambas piernas, la que funciona como soporte y la que se mantiene en el aire. Se propone aquí el ritmo de *habanera* como ejemplo para ilustrar la música de *battement fondu* porque su *fórmula de acompañamiento* imprime un carácter ciertamente intermedio entre la marcada acentuación de los *tangos* y la escasa acentuación del 3/4; en cualquier caso, el profesor de Paz (2011, p. 2), propone las siguientes opciones en función de lo que busque trabajar el maestro:

“[...] Si se busca una buena coordinación y disociación entre ambas piernas es mejor realizarlo en 3/4 pues al ser más lento y elástico, ayuda a la sensación de “fundir”. Carácter calmado, lírico. - Con el 2/4 se enfatiza más la subida y bajada sobre una misma pierna (ya sea a pie plano o a la releve) lo cual prepara para las pirouette. Carácter marcado, acentuado, ritmo de tango, habaneras [...]”

Por tanto, puede trabajarse en compases de 2/4 ó de 4/4, con ritmos acentuados de *habanera* o de *tango* -entre otras muchas propuestas posibles-, tratando de imprimir el carácter precisado para la realización del ejercicio, aunque en ocasiones los maestros de danza prefieren el empleo del compás de 3/4, o incluso en un 6/8 lento -*ligado* en ambos casos-, porque transfiere mejor la impronta de muelle, transmite menos acento y deja tiempo al alumno para pensar realmente en la ejecución del paso. Una vez más, el objetivo del ejercicio supedita la elección de la música a emplear.

#### **9.3.1.7. BATTEMENT FRAPPÉ**

Voz francesa que literalmente significa *golpe*. Para la realización de este ejercicio, mientras una pierna sostiene el peso del cuerpo la pierna libre golpea, esto es, se extiende de forma enérgica -partiendo de la *posición* de *cou de pied* o *coupé*- hacia el frente, hacia atrás o lateralmente, de tal modo que el pie pasa rozando el suelo para después volver al tobillo de la pierna de apoyo.

Otra forma de ejecución sería a partir del *cou de pied*, estirar directamente la pierna al aire sin rozar el suelo. El *frappé* se aprende inicialmente al lado para después combinarse hacia delante, luego hacia atrás y a continuación en cruz, para después trabajarse en todas y cada una de las posibilidades que el mismo ofrece.

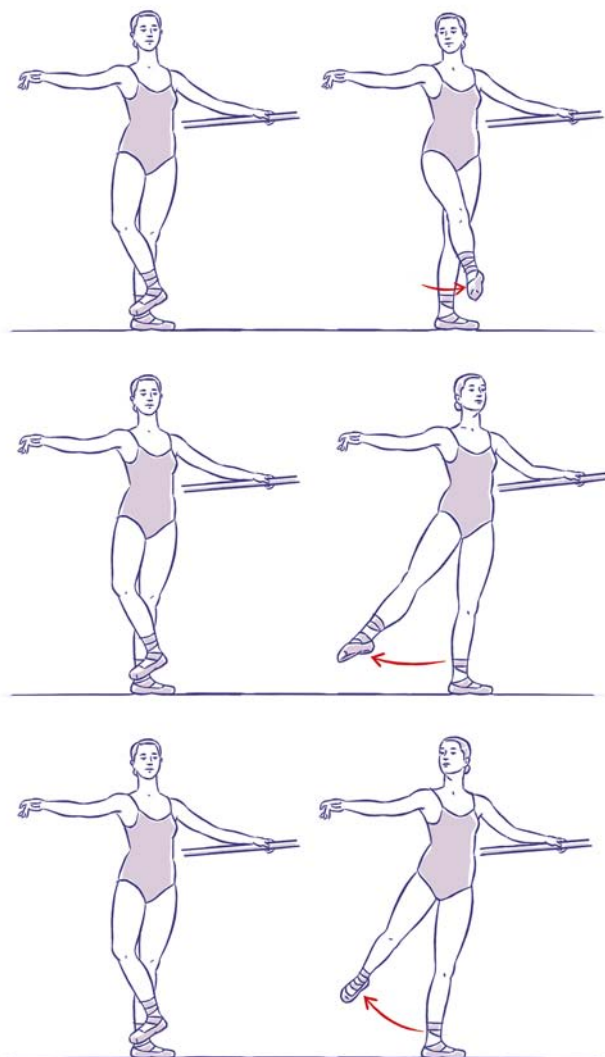


Imagen 56: Ilustración para ejercicio de *battement frappé* en la barra

Este ejercicio fortalece las puntas y los empeines, flexibiliza los dedos y los tobillos, propicia la rapidez en el desplazamiento, desarrolla potencia para la elevación y prepara para el trabajo de los saltos.

En su forma pura requiere de músicas veloces, ligeras, vivas, precisas, marcadas y enérgicas, que puedan propiciar los impulsos necesarios. Por ejemplo en compás binario como el *galop*, la *polka*, el *ragtime*, el *tango argentino* o incluso la *tarantela*, en compás también binario pero con subdivisión ternaria. Podría, a modo de

ejemplo, lograrse la intención pretendida con una música en compás binario y en *tempo allegro*, con figuración de cuatro semicorcheas para cada pulso en el acompañamiento o incluso en la melodía. No obstante, algunos maestros prefieren música con pocas notas para ayudar a los alumnos a interiorizar la velocidad del ejercicio, así como las subdivisiones en las que entra luego el *batido*, buscando de esta manera que sea el alumno quien despliegue la energía del *frappé* en lugar de ser el pianista quien lo haga. Suele el bailarín aprovechar el final de la preparación para situarse en la *posición de cou de pied*.

#### 9.3.1.8. *PETIT BATTEMENT*

Voz francesa que literalmente significa, *batidos pequeños* o *golpecitos*. Este ejercicio, caracterizado por su velocidad y acentuación muscular, consiste en la realización de movimientos enérgicos y de corto recorrido partiendo de la *posición de cou de pied* para después llevar rápidamente el pie por detrás de la pierna de soporte, regresando a continuación al punto de partida. La pierna ejecutante trabaja a partir de la rodilla debiendo mantener el muslo con firmeza.

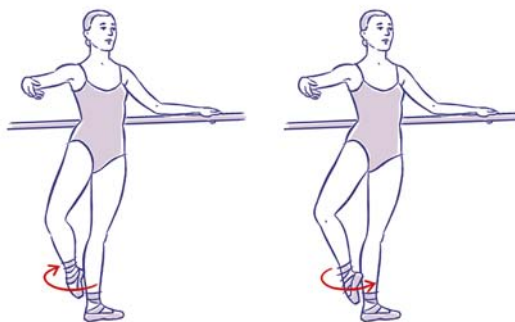


Imagen 57: Ilustración para ejercicio de *petit battement* en la barra

Hernández (2009, p. 105) explica el modo en que se desarrolla el *petit battement* como a continuación se recoge:

“[...] un petit battement se basa en cuatro movimientos:

- La abertura de la parte inferior de la pierna hasta la posición vertical.
- La colocación de pie *sur le cou de pied* detrás.
- La abertura de la parte inferior de la pierna hasta la posición vertical.
- La colocación del *sur le cou de pied* abrazado o viceversa. [...]”

Para evocar musicalmente la sensación de regularidad y precisión que demandan los *petit battement* se recomienda el empleo de compases binarios, de subdivisión binaria o ternaria. En cuanto al *tempo*, éste suele ser bastante ágil aunque la velocidad dependerá de los objetivos propuestos y de las exigencias del ejercicio.

### 9.3.1.9. ADAGIO PARA DEVELOPPÉ

*Adagio* es un término italiano que literalmente significa *con tempo lento*. En los ejercicios de *adagio* encontramos los momentos más líricos, serenos y expresivos de la clase. En cuanto al *adagio* para *developpé* se refiere, éstos suelen situarse justo antes y/o a continuación del ejercicio de *grand battement*.

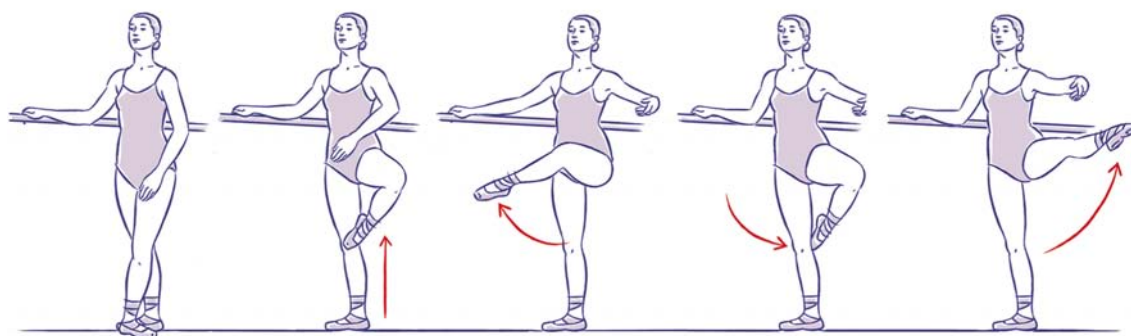


Imagen 58: Ilustración para ejercicio de *developpé* en la barra

*Developpé* es un término francés que literalmente significa *desarrollado*. El *adagio* que precede a los *grands battements* suele tener como finalidad la práctica de los *developpés*, movimientos continuados en los que se desliza la punta del pie de la pierna que trabaja, a lo largo de la pierna de apoyo, para después abrirse en el aire con elegancia, al tiempo que el pie se mantiene completamente estirado. Se trata por tanto



de realizar un movimiento continuado de la pierna que se desliza sobre la de apoyo, de forma controlada, para extenderse después lentamente en direcciones distintas. Se podría explicar de forma más precisa diciendo que la pierna que trabaja se flexiona realizando un *passé*, para después transitar por la *posición* de *attitude* y extenderse después sosteniéndose *en l'air*. Durante todo el movimiento las *crestas ilíacas* no deben variar su posición. Este ejercicio habrá de practicarse en todas las direcciones -delante, al lado y detrás-. Resulta de gran interés trabajar el *developpé* ya que, entre otros múltiples beneficios, contribuye a la preparación del lanzamiento de la pierna requerido para el ejercicio de *grand battement*. También se puede realizar este movimiento de forma inversa, y este recibe el nombre de *enveloppé*.

El pianista acompañante deberá transmitir el carácter apropiado para cada uno de los múltiples *adagios* posibles y este dependerá de la intención primigenia que le transmita el maestro de danza. Por ejemplo, podría interesar una música *a dos* si la idea es acentuar el final del *developpé*, pero si la intención es más *ligada* y se pretende evitar el acento o lo que se busca es una elongación progresiva durante el transcurso de unos *estiramientos*, quizá resultaría mejor el empleo del compás de 4/4 para sostener el movimiento y ayudar al estudio del recorrido; sin embargo, si lo que se persigue es una fluidez manifiesta podría ser mejor utilizar el compás de 3/4 también en *tempo* lento. Por tanto, prácticamente cualquier compás podría servir para acompañar un ejercicio de *adagio* según su finalidad, pero lo cierto es que al menos el carácter común a todas las músicas es que han de ser muy sugerentes y expresivas, en *tempo* lento y con un *fraseo* capaz de estimular y mantener el interés del bailarín. Pudiera funcionar además un amplio espectro de estilos, desde la música romántica hasta la impresionista, pasando por la música renacentista e incluso de bandas sonoras, música ligera, el *jazz*, el nacionalismo español, el minimalismo o la música *new age*, entre otras múltiples opciones.

En síntesis, musicalmente el *adagio* debe presentarse como algo rico, variado y cautivador, de forma que motive a los bailarines ya que nos encontramos, como ya se ha referido en varias ocasiones, ante una de las partes más líricas de la clase y donde se hace necesario un mayor despliegue expresivo por parte del bailarín.

### 9.3.1.10. *GRAND BATTEMENT*

Voz francesa que literalmente significa *golpe fuerte*. Este ejercicio, que prepara a través de movimientos explosivos y de gran amplitud el trabajo de los grandes saltos, consiste en realizar un gran lanzamiento de la pierna que trabaja, tratando de conseguir de forma controlada la mayor elevación posible, para después volver a la posición original, mientras las caderas se mantienen firmes y alineadas.

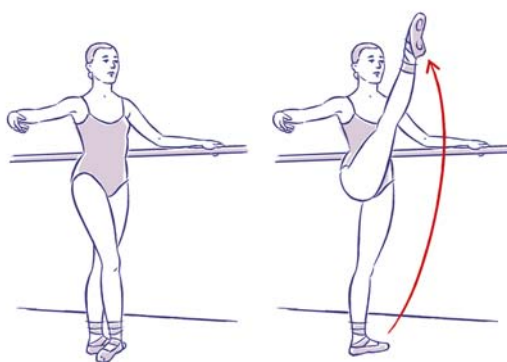


Imagen 59: Ilustración para ejercicio de *grand battement* en la barra

Las fuertes acentuaciones que se precisan para la realización de este ejercicio normalmente coinciden con el acento natural del compás musical, es decir, que muscularmente se realizan con *acento dentro*; no obstante, pudiera realizarse con *acento fuera*. A diferencia del *petit battement*, donde la rodilla juega el papel más importante, aquí la acción corresponde a la pierna entera, desde la cadera hasta el pie. El cuerpo y su eje han de mantenerse en todo momento erguidos y mostrando una línea armoniosa. En el punto culminante se debe mantener un perfecto *arabesque*.

Suele trabajarse con música muy precisa, rítmica, enérgica, marcial, vigorosa y alegre, principalmente en 2/4 y con aire de *marcha* aunque si el interés reside en que se sujete más el lanzamiento, funciona mejor el compás de 3/4, para lo que podrían utilizarse desde *mazurcas*, *polonesas*<sup>3</sup> o *valse brillantes*, hasta incluso *jotas* o *boleros*.

<sup>3</sup> Ver lo explicitado al respecto de las *mazurcas* y *polonesas* en el título *patrones de acompañamiento*.

#### 9.3.1.11. ADAGIO PARA PIE A LA BARRA

Como ya se ha referido anteriormente para el caso del ejercicio de *developpé*, *adagio* significa *con tempo lento*. El que sigue a los *grand battement* suele utilizarse para realizar un ejercicio de *pie a la barra* y tiene la función de realizar estiramientos controlados para trabajar la flexibilidad, para distender la musculatura y para prevenir así posibles lesiones, además de buscar una mayor extensión de movimientos. Describe además un momento en que se intenta que los bailarines mejoren la colocación, línea y equilibrio de su cuerpo, se busca también la extensión de las piernas y el control de las *posiciones* que después originarán los *grandes saltos* y las *piruetas*.

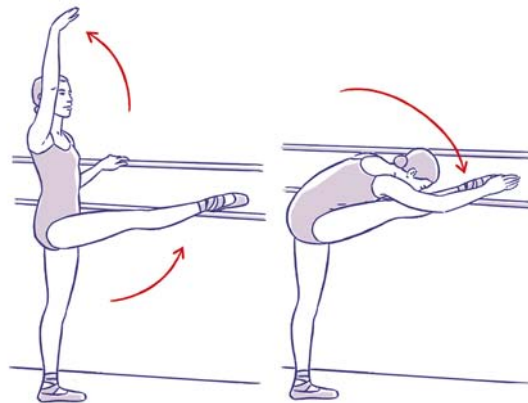


Imagen 60: Ilustración para ejercicio de *pie a la barra*

Musicalmente el *adagio* para el acompañamiento de pie a la barra puede ser ilustrado de tan diferentes maneras como ya se ha sugerido en el subapartado correspondiente a los adagios para *developpé*.

### 9.3.2. EJERCICIOS DE *CENTRO* Y PARÁMETROS ASOCIADOS

Una vez han sido relacionados y explicitados los ejercicios de la *barra*, se procede de igual modo con los ejercicios de *centro*, que como ya se ha referido es una representación del espacio escénico en el aula.

#### 9.3.2.1. *PAS DE LIAISON*

Se trata de un ejercicio de enlace entre la *barra* y el *centro* donde se combinan un gran número de pasos como el *battement tendu*, *battement jeté*, *grand battement*, *battement fondu*, *pas de bourrée*, o incluso *piruetas*. Puede ser el primer ejercicio de *centro* si es que anteriormente no se ha realizado el *adagio*, lo que no suele suceder si ya se ha practicado al final de la *barra*. La diferencia entre *battement tendu*, *battement jeté*, *grand battement* y resto de ejercicios englobados dentro de *pas de liaison* de *centro*, respecto de los de *battement tendu*, *battement jeté* y *grand battement* en la *barra*, estriba fundamentalmente en que tras haberse trabajado todos los ejercicios previos el bailarín ya debe estar física y mentalmente preparado para continuar la clase sin el apoyo y la seguridad que le había brindado la *barra* hasta el momento. El bailarín debe asumir la sensación de encontrarse en un escenario y, por tanto, al despliegue técnico deben aunarse la capacidad creativa y la interpretativa.



Imagen 61: Ilustración para ejercicio de *pas de liaison* en el *centro*

Musicalmente la sensación es similar a la expuesta para el *battement tendu* de la *barra*, aunque habrían de considerarse -además de las nuevas directrices del maestro en cuanto a *tempo*, compás, duración, carácter y los demás parámetros ya expuestos-, las nuevos condicionantes con los que se encuentra el bailarín. Por una parte se encuentra ya en lo que podría simbolizar un escenario, de manera que su disposición mental debe ser diferente de la asumida durante el desarrollo de la *barra*. Por otra parte, ya la predisposición corporal del bailarín es diferente a la del momento en que se estaban practicando el *battement tendu* en la *barra*, dado que en el *centro* está mucho más tonificada la musculatura y preparada para realizar ejercicios que impliquen de una intensidad mayor. Para representar musicalmente esta situación, podría ser de gran ayuda un despliegue mayor de recursos y de registros que los utilizados en la *barra*, por parte del pianista, en pro de lograr una mayor densidad que pudiera evocarle una textura *quasi* orquestal. De este modo podría el bailarín trasladarse mentalmente al escenario, que es como se ha expresado el espacio que podría encontrarse representado.

### 9.3.2.2. ADAGIO DE CENTRO

A continuación del ejercicio de *pas de liaison*, sobre todo si no se ha realizado el *adagio* final de la *barra*, puede desarrollarse el primero de los *adagios* que tiene lugar en el *centro* del aula. Este ejercicio entraña un valor semántico importante por cuanto evoca el simbolismo del escenario y recuerda además el *paso a dos* de los ballets, por lo que pudiera ser un momento interesante para introducir o sugerir alguna pieza de repertorio.



Imagen 62: Ilustración para ejercicio de *adagio* en el *centro*

En cualquier caso, las posibles combinaciones de elementos técnicos son tan diferentes que sus características musicales podrían ser similares a las de los *adagios* anteriormente relacionados.

### 9.3.2.3. PIRUETAS

Los términos *piruetas* y su homónimo francés *pirouettes*, se utilizan indistintamente durante el desarrollo de las clases de “Danza clásica”. Consiste en realizar una serie de giros sobre una pierna, de manera que la otra queda fija en una *posición* determinada y, según sea ésta, la pirueta recibirá uno u otro nombre. La mirada del bailarín debe también permanecer fija en un punto de la clase para no perder la referencia espacial. Al igual que todos los pasos, los giros pueden realizarse en puntas o sobre media punta, y se trabajan en las dos direcciones posibles, *en dedans* -moviéndose hacia la pierna de soporte, de modo que el giro se produce hacia dentro- y *en dehors* -separándose de la pierna de soporte, de modo que el giro se produce hacia fuera-. La mejor forma de realizar varios giros es en *posición demi-pointe* y, para mantener la verticalidad además de la dirección correcta, es importante controlar el impulso de la preparación y cuidar la posición de la cabeza, manteniendo la vista en un punto que se busca nuevamente al realizar el giro completo. En cuanto a los brazos, sea cual sea la *posición* elegida, no deben utilizarse para lanzar el cuerpo ni mantenerse rígidos sino que en todo momento habrán de comportarse con naturalidad. Este paso supone una buena preparación para los *fouettés* que se realizan en el ejercicio de *coda* de centro y, sobre todo, en las clases específicas de *puntas* y para los que normalmente se usan las también denominadas *codas* de los ballets del repertorio en compás binario.

Para elegir una música con la que acompañar este ejercicio será imprescindible que los diferentes momentos del ejercicio queden claramente explicitados, desde el reposo hasta el desarrollo del giro, pasando por la marca eficiente de cada uno de los impulsos. Por el tipo de *acentuación arriba*, para los ejercicios puros de estudio del giro, puede utilizarse el 2/4, sin embargo, el compás que mejor ilustra la sensación envolvente de la pirueta es el 3/4, *valseado* y en un *tempo moderato*, aunque para las *grandes piruetas*, o giros sobre una pierna mientras la otra se coloca en grandes *posiciones* como *attitude* y *arabesque* la música debe ser algo más tranquila. El trabajo a partir de compases binarios es más propio de otros tipos de giro como los planteados más adelante en el subapartado de *giros rápidos en diagonal*.



Imagen 63: Ilustración para ejercicio de *piruetas* en el *centro*

Una de las mejores figuraciones rítmicas para utilizarse en la melodía es la de *blanca-negra* para cada compás, ya que la *negra* del tercer tiempo ayuda notablemente a tomar el impulso necesario para realizar el giro. Otra figuración muy interesante es la de *negra con puntillo y tres corcheas*, con carácter anacrúsico estas últimas. Asimismo, puede funcionar en general el *vals* o la *mazurca*, incluso ésta última pudiera ofrecer la ventaja de que su melodía tiene una acentuación más dinámica, respecto a la del *vals*.

#### 9.3.2.4. GIROS EN DIAGONAL

Este paso se realiza partiendo de un vértice de la clase y terminando en el opuesto por lo que, respecto al ejercicio de *piruetas* desarrollado en el punto anterior, la dificultad aumenta como consecuencia del desplazamiento en el espacio. Lo más importante es mantener el cuerpo como si fuera un eje gravitatorio fijo desde el cuello hasta el final de la espalda, siendo la cabeza la parte del cuerpo que debe moverse más deprisa, ayudando así a dar el impulso que precisa el giro. Para mantener la dirección correcta es importante fijar en un punto la mirada, que se busca nuevamente al realizar el giro completo, de igual modo que ya se ha observado para el caso de las *piruetas*.

Los diferentes giros en diagonal que se practican son el *piqué*, *soutenu*, así como el *deboulé*, que puede combinarse con *pas de bourré* o *chassé*, entre otros.

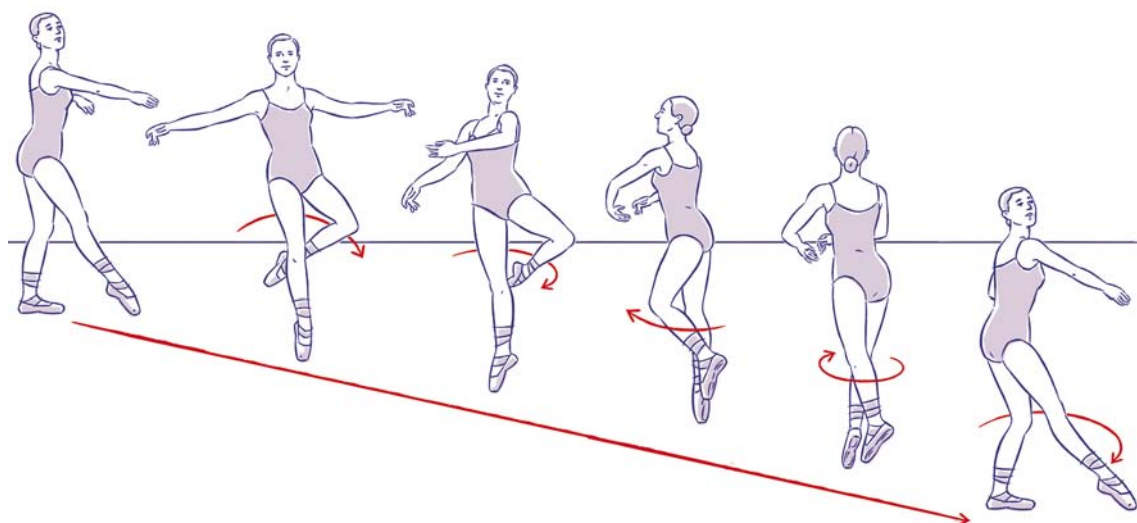


Imagen 64: Ilustración para ejercicio de giros en diagonal en el centro

En general, la música empleada para los ejercicios que se realizan en las diagonales, o bien en su variante denominada *manège* -cuando el recorrido se desarrolla en forma circular-, debe ser brillante y enérgica. Para el ejercicio de *giros en diagonal*, entre los tipos de música que se utilizan figuran las *codas* y los *galops*, ambos en compás binario. A diferencia de las *polkas*, que normalmente presentan un acompañamiento de negras, se ajustan mejor las *codas* y los *galops* a este ejercicio ya que, un tipo de figuración que ayuda al bailarín para regularizar la cadencia de sus giros, es el acompañamiento desarrollado a ritmo de corcheas. No obstante, dependiendo del tipo de acentuación pretendido por el maestro de danza, pudiera convenir mejor la intención ternaria del *vals* o de la *mazurca*. Para los *giros en diagonal*, como consecuencia de los desplazamientos, pudiera precisarse por parte del pianista una mayor implicación en cuanto a la adaptación del *tempo* prefijado -de forma parecida a, como se verá más adelante, al tratamiento del *tempo* que pudiera precisarse para los grandes saltos, sobre todo atendiendo al hecho de si lo realizan chicas o chicos-.



### 9.3.2.5. PEQUEÑOS SALTOS

Esta parte de la clase, también conocida como *petit allegro*, sirve de preparación para las piernas de modo que a continuación se puedan realizar los saltos medianos y después los grandes. Entre los ejercicios integrados dentro del conjunto de los *pequeños saltos* existe una gran cantidad de pasos como *temps levés*, *soubresauts* o *échappé*; en general son saltos que parten de las dos piernas y caen sobre ambas, sin que haya en principio desplazamiento, o en caso de haberlo siendo éste muy sutil, aunque sí puede haber *cambios de dirección*. El bailarín oprime el suelo para después proyectarse en el aire con los pies estirados, siendo la punta de los mismos lo último en separarse del suelo. Sirva para los saltos lo explicado en ejercicios anteriores referido a los *acentos dentro y fuera*, aunque en este caso sus denominaciones cambien por las de *acento abajo y arriba*.

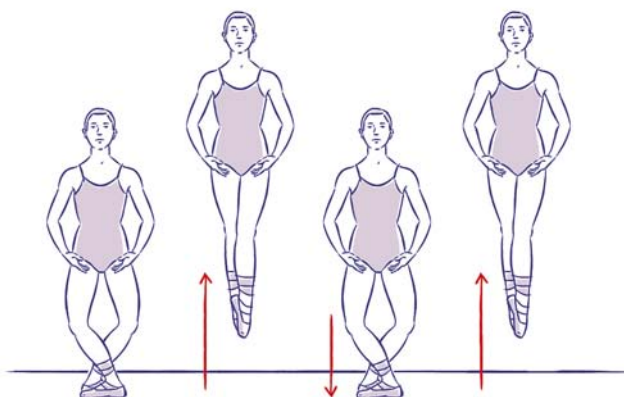


Imagen 65: Ilustración para ejercicio de *pequeños saltos* en el *centro*

Hay varias tipologías entre las podemos destacar el *entrechat*, así como diferentes tipos de ejercicios de *batería* sin desplazamiento en los que se realizan los saltos al tiempo que se entrecruzan o entrechocan ágilmente las piernas. En los ejercicios de *batería* se trabajan la resistencia y la fuerza física, aunadas al perfeccionamiento técnico, para lograr imprimir impulsos controlados en búsqueda de la velocidad y de una buena elevación en los saltos.

Para su acompañamiento musical se suelen utilizar *polkas* o los *galops* ya que su carácter ágil, sencillo y alegre transmite la sensación de ligereza y “poco peso” precisada para la realización del ejercicio.

### 9.3.2.6. **SALTOS MEDIANOS**

Entre los *pequeños* y los *grandes saltos*, que se explicarán más adelante, también se trabajan los *saltos medianos*, empleándose para este caso combinaciones de pasos cuyo ejercicio final implica un pequeño desplazamiento, a diferencia de los *pequeños saltos* en los que, aunque pudieran darse *cambios de dirección*, no existe desplazamiento. Al igual que para el caso de los *pequeños saltos* presentan diferentes tipologías, entre las que destacan el *glissade*, *sissonne* y *assemblé*, pudiendo realizarse también ejercicios de *batería* con poco desplazamiento.

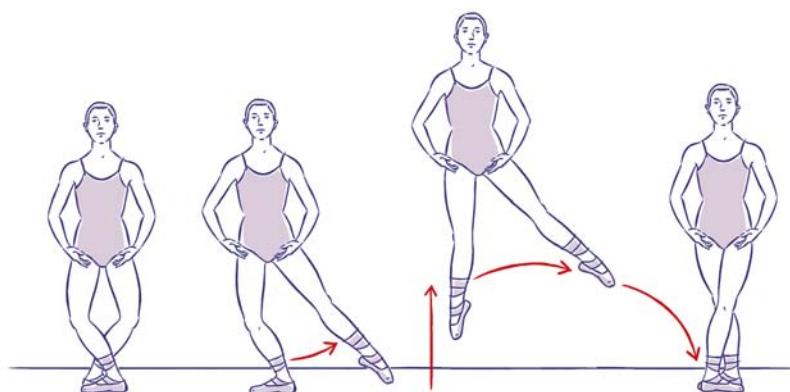


Imagen 66: Ilustración para ejercicio de *saltos medianos* en el *centro*

Para su acompañamiento pueden utilizarse desde tiempos de *jota*, en compás ternario ligero, hasta cualquier tipo de música en compás binario, tanto de subdivisión binaria como ternaria, dependiendo del tipo de saltos y de la combinación que vayan a trabajar los bailarines y dependiendo de las variables que introduzca el maestro de danza para cada ejercicio. El *tempo* a emplear suele ser algo más lento que para el caso de los *pequeños saltos*, en compás binario, y algo más ágil que para el caso de los *grandes saltos*, en compás ternario.

### 9.3.2.7. GRANDES SALTOS

Esta parte de la clase, también conocida en el argot como *grand allegro*, se refiere a la realización de *saltos* que implican gran desplazamiento y en los que ha de obtenerse una buena elevación manteniendo la espalda erguida. Para la consecución de este paso ha de lograrse una perfecta ejecución de los anteriores ejercicios, partiendo del *plié* y llegando hasta los *pequeños saltos* anteriormente descritos, orientados ambos ejercicios a proporcionar una buena capacidad de proyección en el aire. Por otra parte, tan importante es lograr una buena elevación y una buena distancia como una buena caída o *toma de tierra*, para lo que será indispensable un control férreo sobre todos los pasos anteriormente trabajados en la *barra* y el *centro*. Algunas diferentes modalidades de grandes saltos son el *grand jeté*, el *balloté*, *sissonne*, *assemblé porté*, *cabriole* o *jeté entournats*, entre otras.

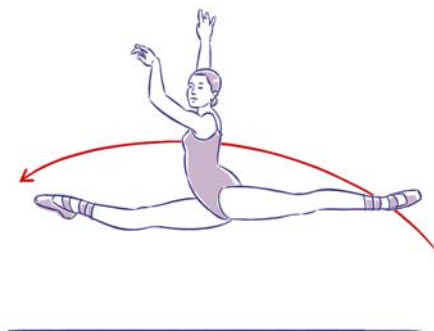


Imagen 67: Ilustración para ejercicio de *grandes saltos* en el *centro*

Para lograr una buena elevación mientras la espalda permanece erguida, ayudará un tipo de música cuyo vigor y energía propicien los grandes desplazamiento y los impulsos. Para ello funcionan perfectamente los *valse brillantes* de la Escuela de Viena, cuyo mayor representante es Johann Strauss, ya que ofrecen un vigor y una energía que incitan y permiten los grandes desplazamientos y los impulsos. Este tipo de ejercicios, que principalmente se sirve de compases ternarios con intención anacrúsica -para ayudar al bailarín a imprimir impulso en la parte débil del compás de manera que la pérdida de contacto con el suelo coincida con la parte fuerte del siguiente compás-, demandan del pianista una interpretación cargada de energía y

virtuosismo. El *tempo* no podrá ser muy rápido de forma que se posibilite la realización del salto que precisa para ser óptimo de una buena distancia y elevación, sobre todo para el caso de los varones para quienes habrá de utilizarse una música todavía más lenta que incluso podría resultar “pesada” para el caso de las chicas. En cualquier caso, al tratarse de un ejercicio que suele realizarse de manera individual, sería conveniente que el pianista tuviera la capacidad de adaptarse a cada uno de los bailarines, observando la elevación y mantenimiento en el aire así como la longitud del salto y precisión en la *toma de tierra*.

### 9.3.2.8. CODA

Sucesión de giros rápidos como las *piruetas en segunda posición*, ejercicio consistente en girar sobre una pierna mientras la otra se mantiene estirada dicha *posición*, a una altura de 90 grados; y, sobre todo, el *fouetté*, término que literalmente significa *latigazo*, y que representa muy gráficamente el modo en que las caderas cambian de frente durante la ejecución del ejercicio, mientras se describe un giro completo manteniendo el eje del cuerpo completamente vertical. Consiste, por tanto, en que la cadera de la pierna extendida en el aire describe un giro completo dirigiendo todo el cuerpo hacia la dirección opuesta. Los *fouettés* se realizan tanto en el ejercicio de *coda* de centro como en las clases específicas de *puntas* y para los que normalmente se utilizan piezas de repertorio de los ballets.

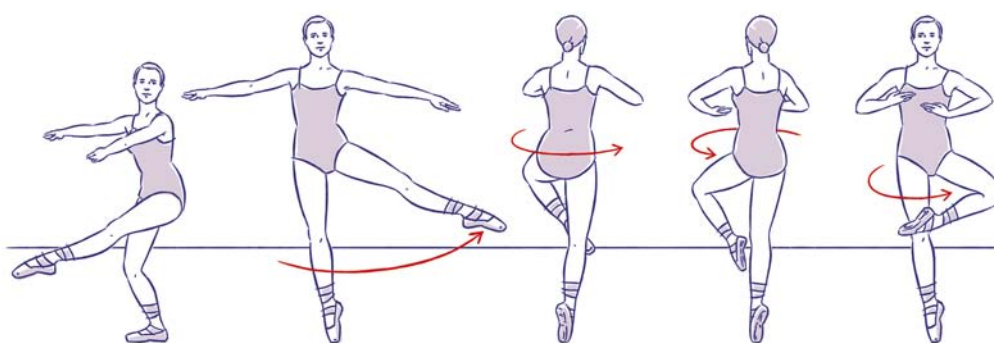


Imagen 68: Ilustración para ejercicio de *coda* en el *centro*

### 9.3.2.9. *PORT DE BRAS Y/O REVERENCIA*

El *port de bras* es el ejercicio final del *centro* y su finalidad primordial es la del desarrollo de la musicalidad y lirismo en la interpretación, pasando por diferentes *posiciones* braquiales en coordinación con la cabeza y con el resto del cuerpo, circunscrito todo ello dentro de un marco expresivo de gran fluidez, armonía, creatividad y sensibilidad artística.



Imagen 69: Ilustración para ejercicio de *port de bras* en el *centro*

Además, este ejercicio pudiera también contener un talante de cortesía pudiendo incluso finalizar con una *reverencia* hacia el público, en caso de haberlo, o bien hacia el maestro y hacia el pianista acompañante. En la *reverencia*, como para el *port de bras*, se trata de utilizar un tipo de música que motive el desarrollo de la musicalidad y del lirismo en la interpretación, por lo que podría servir lo indicado para los ejercicios de *adagio*, tanto finales de la *barra* como de los comienzos del *centro*, aunque para éste último ejercicio algunos maestros utilizan también *polonesas* en *tempo* lento o diferentes tipos de *vals*, entre otras posibles fórmulas de acompañamiento.



Imagen 70: Ilustración para ejercicio de *reverencia* en el *centro*

Algunos maestros como la profesora María Doval, señalan la necesidad de finalizar la clase con una *reverencia*, tal y como señala en su *blog* (URL67):

“[...] No importa qué tan emocionante sea la última parte de una clase de ballet, la clase no ha terminado hasta que usted no haga su reverencia. Una reverencia siempre se hace al final de la clase y es una antigua tradición de ballet en reconocimiento al maestro y al pianista, además de mostrar cortesía, elegancia y respeto. En algunas clases de ballet la costumbre de la reverencia es un ritual inmutable, y en otros, el maestro puede coreografiar una diferente cada vez. Puede tomar la forma de una simple reverencia con un port de bras, o una serie de pasos más elaborados con port de bras y cambios de dirección. La *révérénce* nunca es demasiado exigente técnicamente, pero hay mucho que se puede aprender para hacerlo cada vez mejor. Si no cumple con las exigencias técnicas de la clase, se puede perder la hermosura de su reverencia, ya que necesita práctica para resultar grácil, puesto que no es una práctica normal en la vida diaria. La Reverencia será esencialmente el desarrollo de buenos modales sobre el escenario y en su relación con el público [...]”

Para el caso concreto del “Método Vagánova”, la reverencia es un elemento frecuente no solo al final sino también al comienzo de la clase, tal y como señala Hernández (2009, p. 14):

“[...] Las clases comienzan y terminan con una reverencia dirigida al pianista y al profesor de danza. La finalidad de ello al inicio de la clase es que el alumno se concentre y se concencie del comienzo del trabajo en el aula, y a su vez, se pretende

fomentar una actitud de respeto y solidaridad a la labor que se va a realizar en común. Al finalizar la clase la reverencia es una muestra de agradecimiento [...]”

En ocasiones, también para terminar la clase, algunos maestros animan a sus alumnos de manera que por mediación de la improvisación desarrollen su potencial expresivo; incluso podría suceder que ni tan siquiera fuera preciso respetar la directriz marcada por la *cuadratura*, en cuyo caso se sugiere al pianista que, partiendo de una estructura armónica, textura y/o idea melódica, improvise conjuntamente comunicándose con el bailarín. Suelen sorprenderse tanto el pianista como el bailarín al comprobar cuán enriquecedor para ambos resulta dicha práctica.

## INVESTIGACIÓN PRÁCTICA A)





## 10. CASO PRÁCTICO



## 10. CASO PRÁCTICO

A continuación se describe una clase de acompañamiento para danza en el CSM Rafael Orozco de Córdoba, impartida por quien redacta en colaboración con una maestra de *Danza Clásica* invitada.

Para diferenciarse la muestra de estos siete sujetos, de la muestra a que se refieren las entrevistas que se analizarán en el segundo sub-bloque de la investigación práctica, en éste serán denominados con números arábigos, comenzado con la denominación de “1” el alumno que intervino en primer lugar.

Esta clase fue programada para que los alumnos pusieran en práctica lo aprendido durante el primer trimestre de uno de los cursos académicos en que se ha realizado la investigación. Durante dicho periodo, los alumnos habían trabajado a partir de algunas de las propuestas didácticas recogidas en esta tesis, así como a partir de otras de características similares. De esta forma, cada uno de ellos habría de acompañar al piano al menos uno de los ejercicios de “Danza clásica” marcados por la maestra invitada.

Como se refiere más adelante en las propuestas didácticas, antes de comenzar la clase se recuerda a los alumnos que la reiteración de elementos musicales repetidos sin cambio alguno en los ejercicios pudiera originar una caída en la concentración del bailarín o una pérdida de la motivación expresiva inicial. Para evitar la reiteración se insta al alumno para que, si utiliza repetidamente la misma estructura dentro de su propio ejercicio o si utiliza la misma estructura armónica que el alumno precedente durante el desarrollo de esta aplicación pedagógica, modifique por medio de la improvisación los elementos de la misma a partir de las técnicas propuestas en clases anteriores. Esto es, mediante la introducción de algún cambio o densificación del *patrón de acompañamiento*, si ello fuera posible, mediante el enriquecimiento e intensificación melódicos a partir de las *notas guía* escogidas, así como por mediación de otras técnicas a las que se atenderá más adelante como la *rearmonización*, el cambio de registro, el transporte a otras tonalidades, el empleo de mayorizaciones o minorizaciones tonales sucesivas, o incluso la alternancia entre tonalidad y modalidad.

### 10.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO PRÁCTICO

La clase dio comienzo con el repaso de las diferentes *posiciones de pies* y de brazos así como de los ejercicios más importantes de *barra* y *centro* además de las variables de algunos de los diferentes pasos.

La maestra propuso después atender a una cuestión que no había contado con atención suficiente en clases anteriores: las *codas finales* que en ocasiones se añaden al final de los ejercicios, para realizar estiramientos o equilibrios. En este momento la maestra aprovechó para explicar la diferencia entre el concepto de *coda* al que se había referido y el concepto de *coda* concerniente al final de muchos *ballets*, que normalmente están compuestos en compás binario por lo que también pueden utilizarse para ejercicios como *giros en diagonal* o *fouettés*, entre otros. Se alude como ejemplo a la *coda* del ballet “El Quijote”, a que ya se ha hecho referencia en la propuesta didáctica para el acompañamiento precisamente de los ejercicios de *coda*.

A continuación, los alumnos tomaron parte activa durante la clase con los resultados que a continuación se exponen:

El alumno 1, procedió al acompañamiento de un ejercicio de *plié*, que no contó con la referida *coda* para equilibrios. Se acuerda que, para que todos los alumnos puedan acompañar a la bailarina y dé tiempo a corregir y comentar cada una de las intervenciones, éste y los demás ejercicios serán cortos, de modo que la profesora marca un ejercicio de treinta y dos *tiempos de danza* -treinta y dos compases para el músico, sin contar con los precisados para la preparación-. El ejercicio constaría de dos frases de ocho compases en *primera posición* y otras dos frases de ocho compases en *quinta posición*. Para la realización de este tipo de ejercicios suele pasarse por las *posiciones primera, segunda, cuarta y quinta*, por lo que dejarían de realizarse en este momento las *posiciones de segunda y cuarta*.

El alumno 1 utilizó los elementos de la partitura que más adelante se presenta en la propuesta didáctica de *plié* y, a partir de los elementos extraídos de su análisis, adaptó su acompañamiento de forma que pudiera responder al ejercicio marcado por la maestra. La *preparación*, en cuanto al carácter y *tempo* subsiguiente, resultó en un primer momento poco esclarecedora, pero en un segundo intento logró transmitir la intención pretendida. De igual modo, en un primer momento, la cuadratura del ejercicio planteó cierta problemática, por una parte debido al carácter fraseológico de su improvisación melódica y por parte porque se produjeron irregularidades en el *tempo*.

Sin embargo, tras un segundo intento logró que la intencionalidad musical concediera prioridad a lo marcado por la maestra. Por tanto, a pesar de que ciertos aspectos hubieron de corregirse, la intención y carácter de la música respondieron perfectamente a lo pretendido para el ejercicio. El alumno 1 demostró una buena disposición y ambos profesores coincidieron en que, una vez alcanzase un mayor conocimiento sobre la especificidad acompañante, resolvería de manera solvente y creativa cualquier situación en el ámbito de estudio.

El alumno 2 habría de acompañar después otro ejercicio de *plié*, pero en este caso lo haría con ocho compases adicionales para la realización de un *equilibrio*, a continuación de los dieciséis más dieciséis compases en las *posiciones primera y quinta*. En primer momento surgieron desajustes en cuanto a lo inteligible de la *preparación*, pero tras dos nuevos intentos logró transmitir el carácter y *tempo* pretendidos, dejando además muy claro el momento en que debía comenzar el ejercicio. En cuanto a lo referido a la *cuadratura*, el alumno 2 tuvo problemas para lograr que las frases tuvieran un sentido coherente y orgánico ya que, aunque matemáticamente sí eran de ocho compases, no tenían una direccionalidad clara y los materiales motívicos no estaban bien contruidos. Por tal motivo, la bailarina hubo de interrumpir el ejercicio, momento en que se aprovechó para debatir sobre lo que había sucedido de manera constructiva para el alumno. De este modo, también el resto de alumnos pudo ser consciente de una problemática muy frecuente entre los pianistas acompañantes noveles.

A continuación se inició nuevamente el ejercicio y, aunque con ciertas dificultades, se logró llegar a la *coda*, aunque en ésta también surgieron problemas como consecuencia de una modificación en el *tempo*, que añadía mayor complejidad al acompañamiento del ejercicio. El alumno 2 presentó dificultades en cuanto al desarrollo del discurso improvisado, pero se observó una buena capacidad de comprensión y ambos maestros manifestaron que sin duda lograría realizar bien esta labor acompañante desde el momento en que lograra mayor seguridad y autonomía frente al relieve del teclado, lo que sucedería una vez lograra adquirir un manejo suficiente de los recursos creativos con los que había trabajado en las clases precedentes y seguiría trabajando en sucesivas clases.

Al alumno 3 se le planteó como objetivo el acompañamiento de un ejercicio de *battement tendu* de ocho más ocho tiempos en compás binario. Este ejercicio fue

marcado por la maestra y, aunque ciertamente entrañaba menor complejidad musical que los dos ejercicios anteriores, cierto es que el pianista comprendió perfectamente la intención que debía transmitir con su música. Su interpretación improvisada, a partir de los parámetros de análisis extraídos de la propuesta didáctica para *battement tendu* que más adelante se expondrá, resultó correcta, tanto en cuanto a la *preparación* se refiere, como a la *cuadratura* y al carácter musical transmitido. No obstante, el alumno 3 precisaría de un mayor conocimiento y control sobre los diferentes recursos, tanto en el ámbito del acompañamiento como en el de la improvisación, para lograr una mayor implicación creativa y lograr así un resultado más rico artísticamente.

El alumno 4 habría de acompañar un ejercicio de *battement jeté* de ocho más ocho tiempos en compás binario. Surge en este momento una conversación con la maestra entre la oportunidad de emplear subdivisión binaria o ternaria concluyéndose que, por el carácter, la velocidad y el acento del ejercicio, resultaba más apropiado el empleo del compás de 2/4 con una figuración rítmica de negra con puntillo y corchea, por lo que en este caso no se utiliza la propuesta didáctica con carácter de *tarantela*, cuestión a tener en cuenta para corroborar el hecho de que las propuestas planteadas no son únicas, sino unas entre otras muchas posibles que funcionan para cada ejercicio dependiendo de su circunstancia.

El alumno 4 trató de trabajar sobre los parámetros debatidos en clase para encontrar una solución acompañante, pero el resultado no fue satisfactorio dado que el ritmo armónico escogido no ayudaba ni a transmitir la intención fraseológica ni a lograr que la *cuadratura* fuese la apropiada. El alumno 1 reparó en que la figuración de negra con puntillo y corchea estaba siendo utilizada por el intérprete en la mano izquierda, lo que planteaba problemas de coordinación que entorpecían la comprensión musical discursiva. Así, el alumno 4 optó por utilizar la figuración de negra con puntillo y corchea para la melodía, de manera que el acompañamiento pudiera transcurrir con una figuración de negras en la mano izquierda. En la siguiente tentativa, la *preparación* planteada presentó problemas por cuanto no ayudaba a comenzar el ejercicio, pero tras varios intentos logró transmitir la intención pretendida. No obstante, persistió el problema por cuanto la secuenciación y el ritmo armónicos no permitían que las frases pudieran *cuadrarse*. La *cuadratura*, además de lo ya explicitado, presentaba problemas tras la *preparación* ya que, como bien explicó el alumno 6, que más tarde intervendría también, la sensación transmitida por el alumno 4 era la de iniciar dos veces la primera

frase, una con la *anacrusa* del primer compás del ejercicio y otra iniciando la frase nuevamente en el segundo compás. Por tanto, el carácter y la intención del ejercicio se lograron transmitir solo en parte.

Se manifiesta que el alumno 4, dado el gran interés mostrado, capacidad creativa y esfuerzo realizado, lograría su cometido una vez lograra interiorizar los parámetros que implica un discurso musical improvisado. Ello sería posible gracias al refuerzo del trabajo sistemático planteado durante las clases.

El alumno 5 realizó un ejercicio de *rond de jambe à terre*, en compás de 3/4, que presentó problemas de realización similares a los planteados por el alumno 4, en cuanto a la dificultad encontrada para resolver con solvencia el discurso improvisado ya que el ritmo armónico elegido resultó inestable y, consecuentemente, la intención fraseológica se vio afectada. No obstante, la *preparación* resultó acertada y perfectamente inteligible. El alumno 5, igual que los alumnos 2 y 4, precisarían de una mayor seguridad, confianza y autonomía en la resolución de problemas durante la improvisación, lo que no resultaba determinante en ninguno de los casos dado que todos mostraban condiciones y buena disposición para resolver las dificultades, además de un gran interés por la materia de estudio.

En este momento del desarrollo de la clase, una vez había el alumno 5 acompañado el ejercicio, la maestra centró su atención en explicar los diferentes tipos de *rond de jambe*.

Seguidamente, el alumno 6, al que ya se alude anteriormente, acompañó con solvencia, creatividad e interés artístico, un ejercicio de *battement fondu* en compás de 3/4, presentando materiales musicales cimentados en la propuesta didáctica que previamente había sido trabajada en clase, claramente ajustados a la intención del ejercicio marcado por la maestra, presentados además con gran musicalidad. Este alumno podría, con total seguridad, desempeñar con acierto y calidad las funciones de pianista acompañante de danza. Mostró una gran autonomía y, de seguir trabajando los aspectos tratados en clase, ampliaría enormemente sus registros como intérprete, improvisador y acompañante.

El alumno 7 resolvió con acierto el acompañamiento de un ejercicio de *grand battement* en compás de 2/4. Este alumno muestra un gran talento pero al improvisar su discurso se circunscribe siempre a un estilo muy definido, heredero del *stride bass* y los *ragtimes*. Tanto es así que le cuesta mucho ampliar su registros y lograr una mayor



versatilidad en cuanto a fórmulas de acompañamiento se refiere. Necesita por tanto lograr un mayor bagaje y heterogeneidad en su discurso improvisado, pero comprende bien los parámetros que rigen el acompañamiento para danza por lo que también podría desempeñar esta función de manera solvente, eficaz y creativa.

A modo de síntesis, la clase transcurrió por cauces de participación y practicidad por parte de todos cuantos estuvieron en ella implicados, y de la misma se pudo inferir que, haciendo balance de lo allí acontecido, el resultado del trabajo realizado durante el primer trimestre del curso había sido plenamente satisfactorio, tanto por lo aprendido como por el interés mostrado por todos los alumnos.

## 11. PROPUESTAS DIDÁCTICAS



## 11. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Tras haberse presentado el marco teórico, el estado de la cuestión, la investigación teórica y el caso práctico; las investigaciones subsiguientes se han adentrado en el modo en que pueden optimizarse los recursos creativos del pianista acompañante de danza, a través del análisis y de la improvisación, con la intención de triangular después éstas, y las anteriores informaciones, con los datos recogidos gracias a la participación de los sujetos estudiados.

Para esta primera parte de la investigación práctica se han elaborado veinticuatro propuestas didácticas originales, tras haber estudiado los parámetros y características de los ejercicios de “Danza clásica” y de la música que es adecuada para su acompañamiento. Esto ha implicado un trabajo de observación por parte del autor, pero también de comprobación mediante la puesta en práctica de éstas y de otras propuestas, tanto durante la vida profesional en relación con el acompañamiento pianístico de la danza, como durante su puesta en práctica como profesional docente de asignaturas relacionadas con la creatividad, la improvisación y el acompañamiento pianístico de la danza.

Para la elaboración de las propuestas didácticas previamente se ha consultado, seleccionado y analizado una ingente cantidad de partituras susceptibles de ser utilizadas para el acompañamiento de danza. A partir de la información obtenida se han concebido nuevos materiales, y se ha compuesto música original para danza, con la intención de utilizarse como recurso para la improvisación, partiendo de los parámetros extraídos de su análisis.

### 11.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS PROPUESTAS

A continuación se presenta una selección de composiciones originales que reúnen características específicas para el acompañamiento de los ejercicios de *barra* y del *centro* en la asignatura de “Danza clásica”. Sin embargo, referida la importancia de la improvisación para un buen acompañamiento de la danza, se ha de significar que las partituras seleccionadas no son sino el punto de partida para improvisar a partir de sus elementos. En cualquier caso debe significarse también que dichas composiciones nacen de discursos improvisados transcritos, y posteriormente reelaborados, una vez interiorizados los elementos extraídos del análisis de otros materiales seleccionados.

A este flujo circular se refiere de manera similar el Dr. Antonio Palmer (2010, p. 34), Catedrático del RCSM de Madrid, cuando expresa que:

“[...] esta forma sería el resultado de la intervención del azar provocada por la actividad improvisatoria de los intérpretes-compositores en especial desde la configuración de las formas binarias y ternarias para teclado en el barroco tardío, a su vez generadas principalmente por la improvisación de variaciones sobre temas en distintos ritmos surgidas de la necesidad de producir música para la danza [...]”

Por lo tanto, a partir de las composiciones presentadas en el ANEXO I se plantea una serie de propuestas didácticas para el trabajo sistemático de la improvisación. La mayoría de estas propuestas han sido trabajadas por los sujetos investigados y, en todo caso, han surgido ante la necesidad de formación planteada por otros sujetos con los que se trabajó con anterioridad a que algunas de las mismas hubieran sido planteadas. Por tanto, las propuestas se presentan como un material con el que se ha trabajado en casos prácticos como el anteriormente descrito, así como una necesidad que partió de los mismos y que a partir de los mismos fue desarrollado.

La intención con que se presentan los elementos constitutivos de las partituras es la de brindar al improvisador recursos para el acompañamiento. A partir del conocimiento sobre estos recursos, podrá el pianista mostrar su creatividad adaptando y arreglando éstas u otras partituras, creando así nuevas músicas tomando sus elementos como referencia.

En cuanto a las cuestiones dinámicas, no se han señalado deliberadamente en las partituras dado que podrían depender en cada caso de la intención pretendida por el maestro de danza. Cabe significar lo mismo al respecto de las consideraciones agógicas que pudieran sucederse durante el desarrollo del discurso en cada una de las partituras, a

excepción de las indicaciones señaladas al principio de cada una de las mismas, para significar de modo general el carácter y el *tempo* con que las mismas han sido concebidas, pudiendo éstos igualmente ser modificados por el intérprete y/o improvisador si ello fuera necesario para un acompañamiento más acorde con las necesidades de cada ejercicio de danza.

Como es sabido, la música se basa mayoritariamente en la idea de repetición y contraste, y es por ello que en ocasiones el cerebro siente placer al reconocer un material musical, tanto como al recibir una sensación sonora novedosa. Basada en esa idea, la serie de piezas aquí presentada ha sido compuesta de tal modo que la música para cada uno de los ejercicios presenta tanto ideas melódicas y armónicas originales y contrastares, como transformaciones de las ideas primigenias e incluso justificadas reiteraciones de algunos elementos compositivos. La intención ha sido la de que cobrara la *suite* una dimensión unitaria de forma que, envolviendo al alumno de danza en una atmósfera de trabajo coherente, pudiera con ello propiciarse una mayor concentración al tiempo que un goce tangible propiciado por la alternancia de dichos conceptos: presentación de ideas musicales originales, presentación de ideas musicales contrastantes, transformación progresiva de dichas ideas, contraste e incluso reiteraciones puntuales.

## 11.2. METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE LAS PROPUESTAS

La metodología utilizada para la elaboración de cada propuesta didáctica (PD) parte del planteamiento pedagógico del IEM. De este modo, los contenidos musicales presentados en esta tesis han sido analizados y trabajados por los sujetos investigados, para improvisar a partir de sus *patrones de acompañamiento*, así como de sus materiales formales, armónicos, rítmicos y melódicos.

Tras realizarse el análisis formal, deducirse el comportamiento armónico y cifrarse funcionalmente cada partitura, atendiendo al tono y/o modo en que cada composición está construida, el paso siguiente ha consistido en memorizar por secciones cada estructura armónica resultante. Una vez memorizada, ésta se ha trabajado en todos los tonos y/o modos, proponiéndose su recorrido bien por el círculo de quintas justas descendentes, bien por el círculo de quintas justas ascendentes, de manera que pudiera ser transportada, e interiorizada, en todos los centros tonales y/o modales posibles.

## CÍRCULO DE QUINTAS

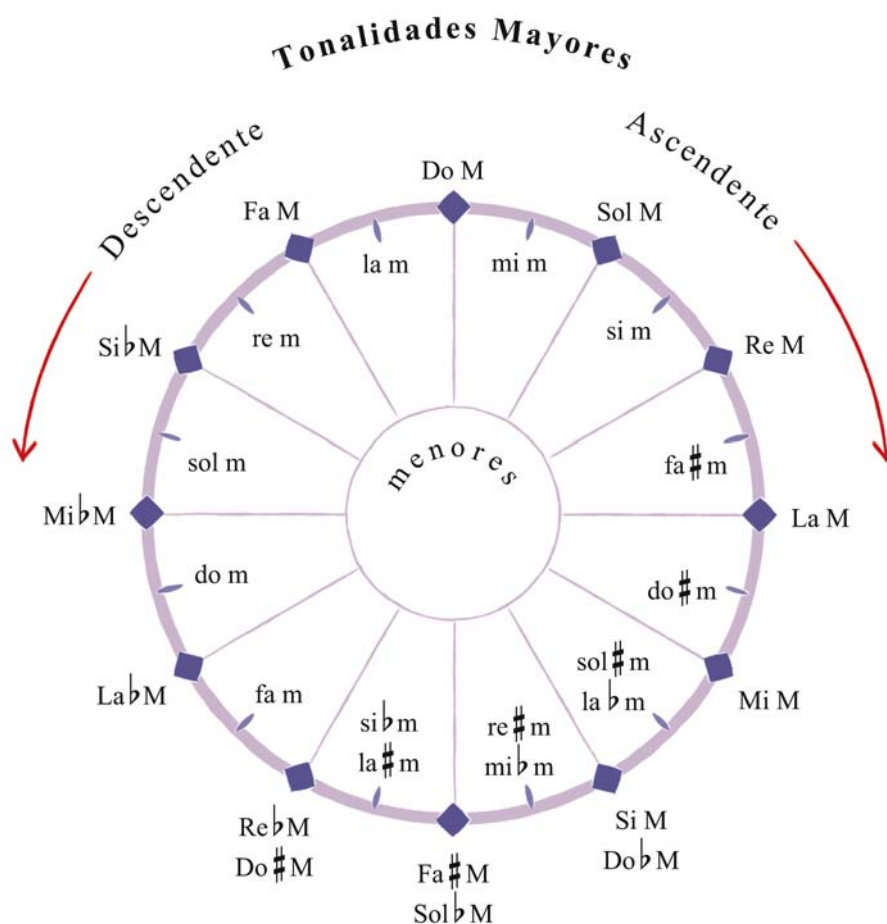


Imagen 71: Modelo de círculo de quintas

En casos puntuales, para facilitar el proceso de memorización y transporte, se ha presentado el *cifrado funcional* de forma más simplificada que como figura en el *cifrado americano*. Incluso en algunas ocasiones se ha considerado la *rearmonización* de algunos acordes.

Una vez asimiladas forma y estructura armónica, se ha realizado un trabajo similar al anterior pero incorporando los *patrones de acompañamiento* idóneos para la representación musical de cada ejercicio de danza, habiéndose trabajado diferentes formas y variantes para introducir cambios de intensidad y densidad.

De forma general se propone la realización de este trabajo con *patrones de acompañamiento* diferentes, desde fórmulas más sencillas a fórmulas más complejas. Puede comenzarse con una alternancia de fundamentales con la mano izquierda y acordes placados con la mano derecha y progresivamente ir complicándose con, por ejemplo, despliegue de acordes arpegiados en la mano izquierda -el acompañamiento por décimas, pasando por la quinta del acorde, es una buena opción por cuanto sintetiza el comportamiento del fenómeno físico-armónico con pocos elementos-; o bien podrían también trabajarse otro tipo fórmulas que implicasen la realización de saltos en la misma mano izquierda, realización de octavas placadas o quebradas, entre otras múltiples opciones.

El paso siguiente consistiría en sintetizar la melodía reduciéndola a sus *notas guía*. Partiendo de dicha síntesis podrá componerse en tiempo real, utilizando en un primer estadio las propias *notas guía* enriquecidas con notas de paso<sup>1</sup> o bordaduras y, en un segundo estadio, con apoyaturas, anticipaciones, retardos y notas extrañas al acorde. Asimismo, podrán utilizarse recursos de intensificación melódica como el cambio de registro, la introducción de figuraciones más cortas, o la duplicación de octavas y densificación por mediación de intervalos armónicos diversos. Otros procedimientos de construcción motívica que podrían también utilizarse son la repetición, la progresión, la variación, el espejo o la adaptación de los diferentes motivos melódicos por cambio de nivel, por transporte o por enlace armónico.

A continuación, dado que el estudio de todas estas técnicas tiene como objetivo la capacitación del pianista para que, partiendo del análisis de cada partitura propuesta, pueda improvisar de forma libre pero ordenada, llega el momento de improvisar melodías completamente nuevas a partir de *notas guía* diferentes de las originales, que serían propuestas por los propios sujetos investigados.

En este punto, por tanto, llega el momento de adaptar en tiempo real las propias composiciones al ejercicio propuesto por el maestro de danza, atendiendo al *tempo* marcado por éste, al carácter del ejercicio y a los diferentes tipos de acentuación indicados, parámetros que han de tenerse también en consideración para construir una buena *preparación* -en cuanto a dicho elemento, sirva lo referido al respecto en el

---

<sup>1</sup> Para la aclaración de la terminología técnica musical que no estuviera recogida en el tesoro de la tesis, se remite al lector a la consulta del Vademecum IEM de Roca y Molina (2006).



subapartado *preparaciones*- o, si fuera el preciso, para acompañar unos *equilibrios* previos al cambio de lado o al final del ejercicio.

En los ejercicios largos, la reiteración de elementos repetidos sin cambio alguno origina una caída en la concentración por parte del bailarín o una pérdida de la motivación expresiva inicial. Para no resultar reiterativo basándose en la mera repetición de la estructura armónica analizada, en el caso previsible de que el ejercicio tuviera más compases que la misma, podría el pianista improvisar modificando los elementos de la misma por mediación de las técnicas propuestas, así como por mediación de otras como la *rearmonización*, el cambio de registro, el transporte a otras tonalidades, el empleo de mayorizaciones o minorizaciones tonales sucesivas, o incluso la alternancia entre tonalidad y modalidad. Asimismo, el cambio en la densidad de los *patrones de acompañamiento*, y el enriquecimiento e intensificación de la melodía aludido, por mediación de un mayor número de notas y de figuraciones progresivamente más cortas, son recursos para introducir novedad de modo que la sorpresa producida por ésta motive al bailarín. El *tempo*, el carácter y los diferentes tipos de acentuación vendrían condicionados por las indicaciones del maestro de danza. En este sentido se ha de significar el hecho de que, el acompañamiento de danza partiendo de las propuestas didácticas ha tenido lugar tomando como referencia el *marcaje* de los profesores de danza, cuando se ha tenido ocasión de trabajar con ellos; cuando lo anterior no ha sido posible se ha realizado a partir de la visualización de videos de danza.

### 11.3. MÚSICA PARA EJERCICIOS DE *BARRA*

Para cada uno de los siguientes ejercicios se presenta un fragmento de cada una de las primeras doce partituras originales para danza que figuran en el ANEXO I y que han sido compuestas *ex profeso* para el desarrollo de la investigación.

Al final de los fragmentos escogidos, procedentes de cada una de dichas piezas, puede observarse cómo, en el último sistema, se presentan los pentagramas de forma incompleta, esto es, sin ningún tipo de notación y sin la correspondiente línea divisoria final de compás. Con ello se significa la intención, a partir de ese punto, propiciar la improvisación partiendo de los parámetros de análisis previamente extraídos.

Se presentan las ilustraciones justo antes de cada partitura para propiciar un entendimiento mejor de cada ejercicio.

### 11.3.1. PD1: MÚSICA PARA *CALENTAMIENTO*

Para el estudio del acompañamiento de los ejercicios de *calentamiento*, que pudieran realizarse en el *suelo* o en la *barra*, se propone, como punto de partida, una partitura que presenta un carácter *ligado*<sup>2</sup>, lirismo melódico y cromatismo armónico. Características musicales a las que, en el apartado correspondiente de la investigación teórica se han aludido como idóneas para el acompañamiento de este ejercicio.

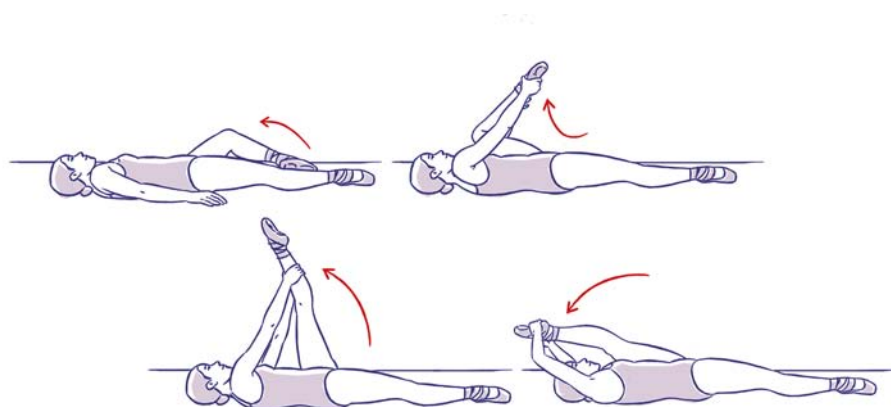


Imagen 72: Ilustración para ejercicio de *calentamiento* en el *suelo*

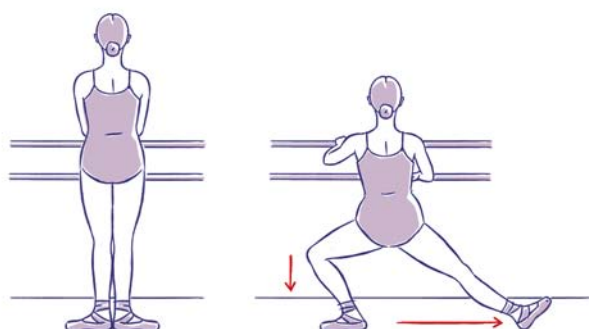


Imagen 73: Ilustración para ejercicio de *calentamiento* en la *barra*

<sup>2</sup> Recuérdese que dicho término en danza se refiere al movimiento fluido y continuado del cuerpo, sin o con sutiles acentos.

### 11.3.1.1. Partitura para *calentamiento*

## CALENTAMIENTO

Compositor: ISAAC TELLO

**Andante**

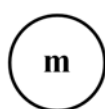
Piano

Chord symbols: Dm, A 7(b9)/C#, F/C, Bm7(b5), Gm/Bb, G#dim, A 7sus4, A 7, Dm, Gm/D, A 7/C#, F/C, Bm7(b5)sus4, Bbmaj7, A 7sus4, A 7, Dm, Gm7, C9, Fmaj7, Bbmaj7, E7b5, A 7, D7, Gm7, C9, Fmaj7, Bbmaj7, Eb, A 7.

Imagen 74: Partitura para ejercicio de *calentamiento*

### 11.3.1.2. Análisis e improvisación para *calentamiento*

Tras el análisis formal de este fragmento musical se evidencian dos secciones diferenciadas, cada una de las cuales presenta dos frases de ocho *tiempos de danza*<sup>3</sup> que se subdividen a su vez en dos semifrases de cuatro *tiempos*<sup>4</sup>. Normalmente coinciden el *tiempo* de danza con el *compás* musical, sin embargo, para este caso se observa cómo cada *compás* musical comprende dos *tiempos* de danza. Al pianista pudiera ayudarle pensar que la partitura está escrita en compás binario en lugar cuaternario. Esto se he presentado así de forma deliberada para ejemplificar una situación real y que no pocas veces se produce, generando confusión entre pianista y profesor de danza. A continuación, se presenta el *cifrado funcional* armónico del fragmento, atendiendo a su estructura tal y como debe concebirse para el acompañamiento de danza.



I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 5 \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 2 \\ I \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ (IV) \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ (H) \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ 4a \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$
I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 4 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 5 \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 4 \\ III \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ 4a \\ (IV) \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ VI \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$
I	$\begin{smallmatrix} 7 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ VII \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ III \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ VI \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ II \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$
$\begin{smallmatrix} 7 \\ I \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ VII \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ III \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ VI \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} bII \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$

Imagen 75: Estructura armónica de la partitura propuesta para *calentamiento*

<sup>3</sup> Lo que se corresponde en este caso con dieciséis *compases musicales*.

<sup>4</sup> Que se corresponden con ocho *compases*.

La estructura armónica y formal resultante del análisis, ha sido trabajada en todos los tonos por los sujetos estudiados. Asimismo, han practicado diferentes diseños de *patrones de acompañamiento* cimentados en el despliegue de acordes. Esta fórmula implica sensación de continuidad en el movimiento y esto facilita notablemente la transmisión de la intención de fluidez al bailarín.

A continuación se ha determinado el modo en que la melodía del fragmento musical está construida pudiendo presentarse así, por mediación de un ejercicio de síntesis, sus *notas guía*:



Imagen 76: Notas guía de la partitura propuesta para *calentamiento*

A partir de dicha síntesis, los alumnos han improvisado nuevas melodías respetando los procedimientos ya explicitados en el apartado correspondiente a la metodología específica de las propuestas didácticas. Estas melodías ha estado basadas primeramente en las *notas guías* que presenta la partitura original, y después en otras nuevas *notas guía* que han sido inventadas por los propios alumnos.

Por último, han improvisado libremente a partir del sistema propuesto, adaptando su composición en tiempo real al ejercicio de danza que había de ser acompañado; bien considerando el *marcaje* del profesor de danza, cuando esta posibilidad existía, bien a partir del visionado y análisis de los movimientos observados gracias al empleo de videos de danza.

### 11.3.2. PD2: MÚSICA PARA *PLIÉ*

Para el acompañamiento del ejercicio de *plié* se propone el *vals* como fórmula de acompañamiento, aunque pudieran plantearse otras como la del acompañamiento arpegiado, en caso de pretender el profesor de danza una mayor fluidez y acentuación muscular menor por parte de sus alumnos, para la realización del ejercicio.

El compás ternario ha sido el escogido para esta propuesta didáctica pero debe señalarse que, dependiendo del tipo de acentuación pretendida por el profesor de danza, podrían utilizarse también compases binarios o cuaternarios. El *tempo* para acompañar este de ejercicio será normalmente lento.

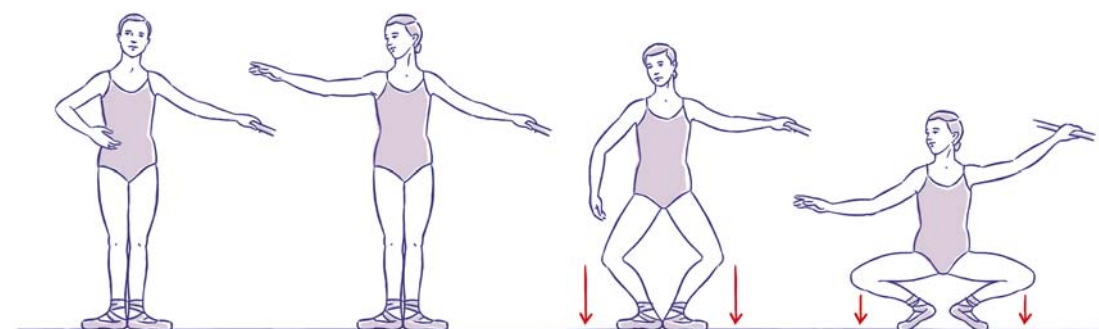


Imagen 77: Ilustración para ejercicio de *plié*

### 11.3.2.1. Partitura para *plié*

## PLIÉ

Compositor: ISAAC TELLO

**Legato e cantabile**

Piano

*p*

Cm Cm/B $\flat$  Am7( $\flat$ 5) A $\flat$ maj7 Fm7 Gm7 A $\flat$ maj7

9 Fm Fm/E $\flat$  Dm7( $\flat$ 5) G7( $\flat$ 9) Cm9 B $\flat$ 9 A $\flat$ 7/G $\flat$  G7

17 Cm G7/B Cm7/B $\flat$  F7/A Fm/A $\flat$  G7 Cm9

*mp*

25 A $\flat$  Fm G7( $\flat$ 13) Dm7( $\flat$ 5)/A $\flat$  A $\flat$ /G $\flat$  G7( $\flat$ 9)

Imagen 78: Partitura para ejercicio de *plié*

### 11.3.2.2. Análisis e improvisación para *plié*

Analizando la estructura formal del fragmento musical propuesto se evidencian dos secciones diferenciadas; sin embargo, solo se trabajará la improvisación a partir de la primera de ellas ya que la segunda evoluciona, aunque armonizados de diferente forma, desde los materiales melódicos presentados en la primera sección. Dicha primera sección está constituida por dos frases de ocho *tiempos*. En este caso, a diferencia de lo sucedido en la partitura propuesta para el ejercicio de *calentamiento*, sí coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. El *cifrado funcional* de su estructura formal y armónica es el siguiente:

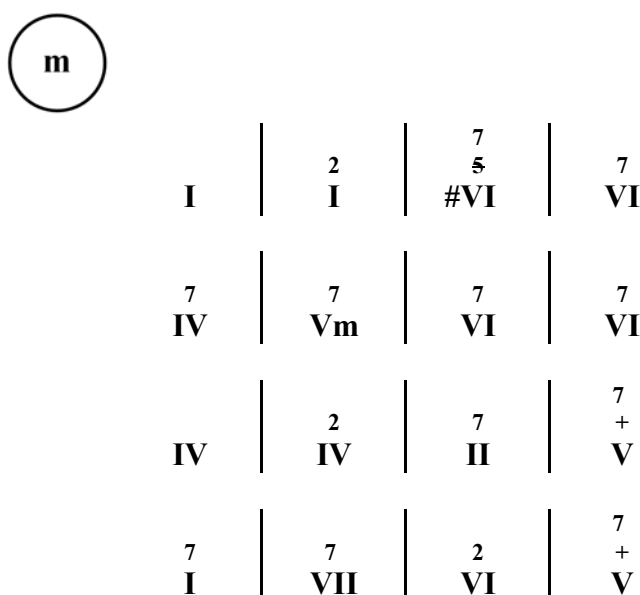


Imagen 79: Estructura armónica de la partitura propuesta para *plié*

De igual manera que se ha hecho tras el análisis de la pieza para *calentamiento*, se ha propiciado el estudio práctico armónico con esta composición por mediación del transporte de su estructura a todos los tonos, y la práctica también de *patrones de acompañamiento* basados tanto en la fórmula de *vals* propuesta como en el despliegue de acordes.



Conviene tener en cuenta también, para improvisar a partir de los parámetros analizados, que la melodía debe inspirar en el bailarín la expresividad necesaria para el trabajo de brazos. Seguidamente se presentan las *notas guía* de la composición con las que se propone iniciar el trabajo melódico.



Imagen 80: Notas guía de la partitura propuesta para *plié*

La improvisación melódica podría presentar una evolución desde la utilización primera de figuraciones rítmicas largas y textura poco densa, hacia figuraciones más cortas y mayor densidad textural a continuación. El cambio de densidad es un recurso utilizado para introducir novedad de modo que la sorpresa producida por dicho cambio motive al bailarín. En los ejercicios largos, la reiteración de elementos repetidos sin cambios ostensibles origina frecuentemente una pérdida en la concentración y por tanto en la motivación expresiva inicial. Aparte del cambio de textura, otros recursos para evitar lo anterior podrían ser la modulación, el cambio de modalidad, los cambios de registro y la *rearmonización*, entre otros. Como en el caso del ejercicio de *calentamiento* el *tempo* habrá de responder a lo demandado por el profesor de danza, aunque los *pliés* suelen trabajarse en *tempo* lento.

### 11.3.3. PD3: MÚSICA PARA *BATTEMENT TENDU*

Como punto de partida para el acompañamiento del ejercicio de *battement tendu* se propone una partitura que, dado su carácter, intención rítmica y acentuación, podría utilizarse tanto para el acompañamiento de este ejercicio como para el de *battement jeté* en la *barra* o de *pas de liaison* en el *centro*, entre otros. Sobre la fórmula empleada para su acompañamiento sirva lo ya referido al respecto del *stride bass*; y sobre la indicación *con swing* que aparece en la partitura, a esta se hará referencia en el subapartado de análisis e improvisación para *battement tendu*.

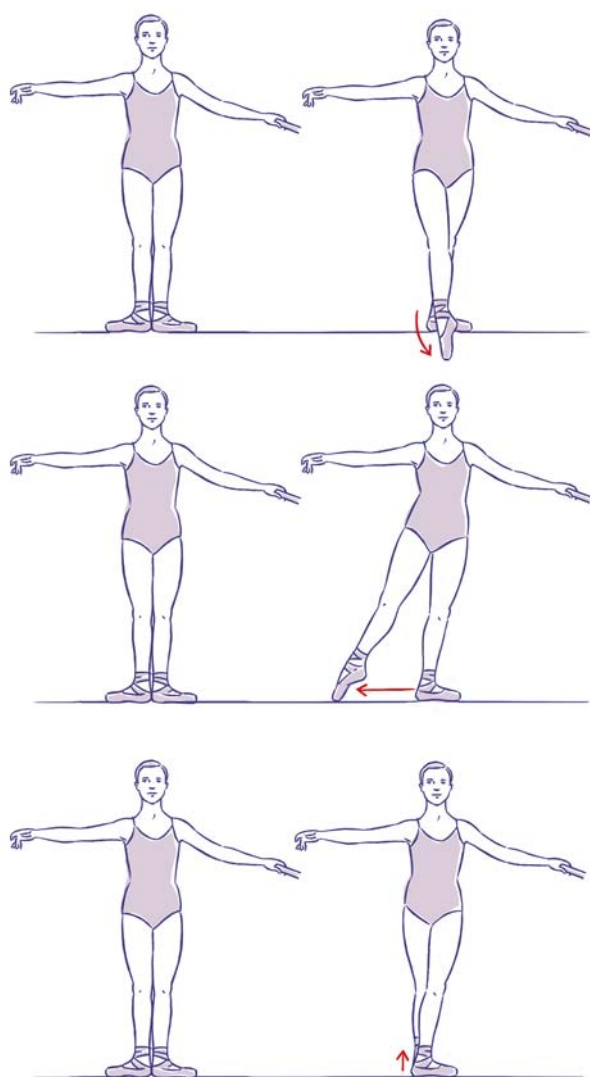


Imagen 81: Ilustración para ejercicio de *battement tendu*

### 11.3.3.1. Partitura para *battement tendu*

## BATTEMENT TENDU

Compositor: ISAAC TELLO

Aire de Rag (con swing)

Piano

Chords: C, G7, G7, C, C, C/B $\flat$ , F/A, Fm/A $\flat$ , C/G, G7, C, G7, C, F, Fm/C, C, Am7, Dm, G7, C.

Imagen 82: Partitura propuesta para ejercicio de *battement tendu*

### 11.3.3.2. Análisis e improvisación para *battement tendu*

En esta partitura se observan dos secciones diferenciadas compuestas por dos frases de ocho *tiempos* cada una<sup>5</sup>. Al pianista pudiera ayudarle pensar que la notación de la partitura hubiera comenzado en 2/4 en lugar de 4/4. Como en las piezas musicales de las propuestas didácticas anteriores, ésta presenta una *cuadratura* perfecta. La estructura formal en este caso presenta una distribución de cuatro frases musicales de ocho *tiempos de danza* cada una.

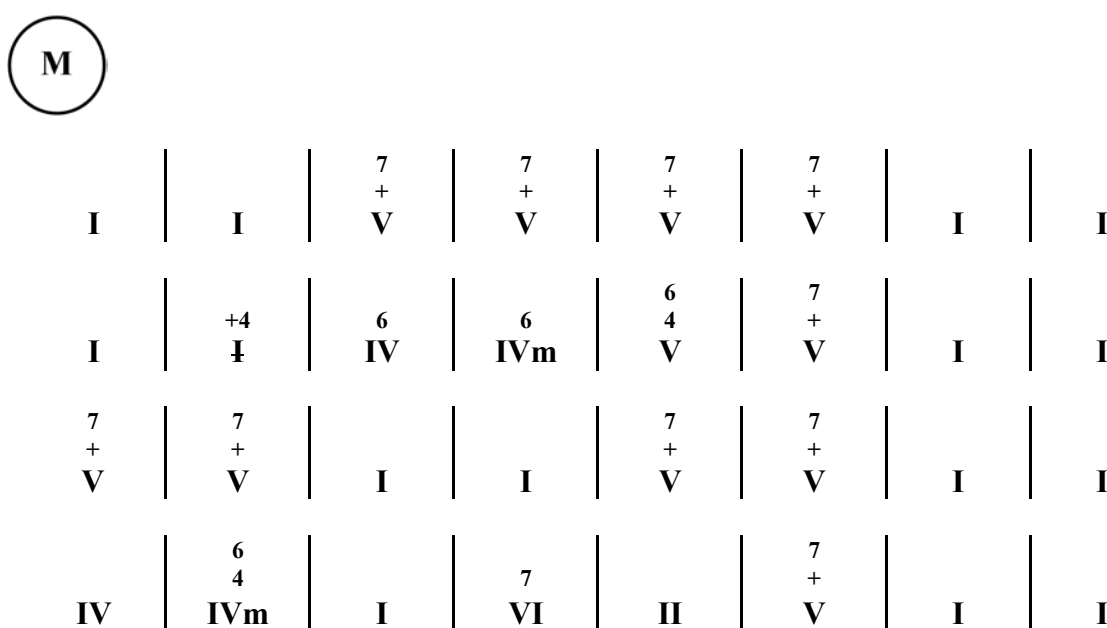


Imagen 83: Estructura armónica de la partitura propuesta para *battement tendu*

Debe observarse la indicación rítmica *con swing* ya que ésta implica unas características concretas de ejecución según las cuales, por ejemplo, no se interpreta con la misma duración cada corchea, dentro de un grupo de dos corcheas juntas<sup>6</sup>; al margen de otras cuestiones métricas y de acentuación que implica el *swing* en las que profundizar aquí significaría emprender un nuevo estudio que excedería de las pretensiones del actual. Por otra parte, se observan también los ritmos anacrúsicos y las

<sup>5</sup> Recuérdese, tal y como se ha referido anteriormente, que *tiempo de danza* y *compás musical* no tienen por qué coincidir necesariamente.

<sup>6</sup> Entendiéndose la primera más larga que la segunda.

síncopas, como elementos reiterados, que imprimen un carácter de acentuación característico del estilo de los *ragtimes*, y que facilitan la proyección del impulso muscular con que se origina el desplazamiento del pie.

En cuanto a la melodía, se observa cómo experimenta sucesivas adaptaciones construidas a partir de las notas reales de los acordes y enriquecidas con floreos, apoyaturas y notas de paso, fundamentalmente. El trémolo de fusas es un elemento que aporta fundamentalmente color y densidad.

A continuación se muestran las *notas guía* de la partitura original:



Imagen 84: Notas guía de la partitura propuesta para *battement tendu*

A partir de estas *notas guía*, o de otras propuestas por el improvisador, puede enriquecerse la melodía<sup>7</sup>, e intensificarse a partir del empleo de una densidad progresivamente mayor. Aunado a esto, como se ha señalado a modo de ejemplo, a un tratamiento acompañante que partiera de la fórmula del *stride bass* propia de los *ragtimes*, se compondría en tiempo real una música perfectamente adaptada a un ejercicio de *battement tendu*. Como se ha referido para los ejercicios anteriores, podrían utilizarse recursos como los cambios de densidad, modulaciones, rearmonizaciones, variaciones melódicas o cualquier otro procedimiento capaz de introducir alguna variedad en cada una de las repeticiones, dado que pudiera tratarse de un ejercicio mucho más extenso que la longitud del fragmento musical propuesto. En cuanto al *tempo*, en la *barra* frecuentemente se trabajan varios ejercicios de *battement tendu*, primero más lentos y después más rápidos.

---

<sup>7</sup> Con nuevas notas de paso, bordaduras, apoyaturas, anticipaciones, retardos o notas extrañas al acorde.

### 11.3.4. PD4: MÚSICA PARA *BATTEMENT JETÉ*

Para el acompañamiento de este ejercicio pudiera utilizarse una partitura de características similares a las de la partitura anterior<sup>8</sup>. En cualquier caso, para introducir un nuevo elemento con el que también se acompañan los ejercicios de *battement jeté*, se ha seleccionado una partitura que reúne características propias del acompañamiento de la *tarantela*<sup>9</sup>, aunque pudiera también evocar el estilo compositivo del periodo clásico<sup>10</sup>.

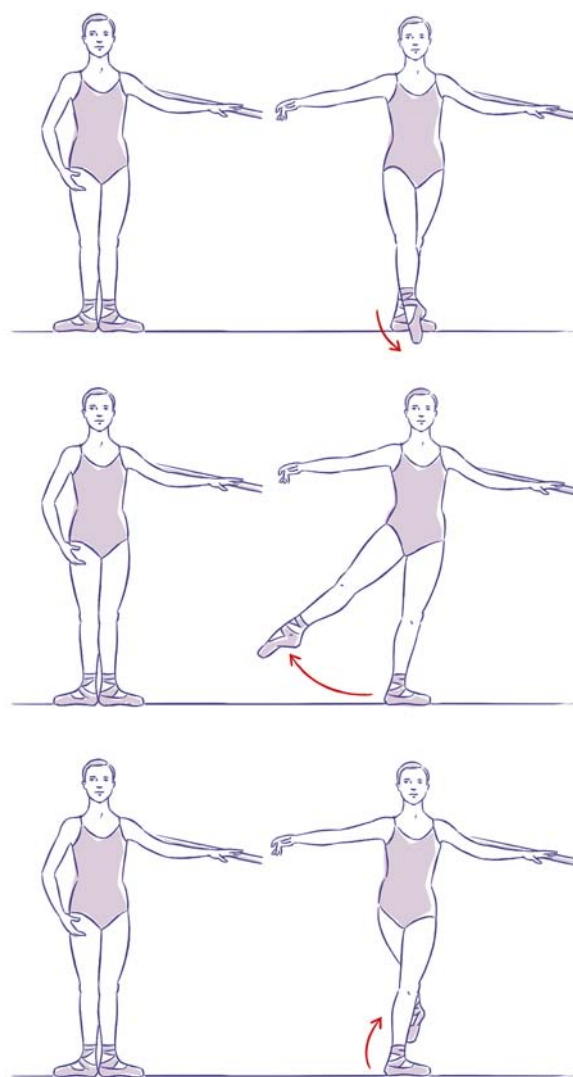


Imagen 51: Ilustración para ejercicio de *battement jeté*

<sup>8</sup> La partitura propuesta para el trabajo de acompañamiento del ejercicio de *battement tendu*.

<sup>9</sup> Que se referirán más adelante en el subapartado de análisis.

<sup>10</sup> También a ello se referirá más adelante en el subapartado de análisis.

### 11.3.4.1. Partitura para *battement jeté*

**BATTEMENT JETE**

Compositor: ISAAC TELLO

Aire de tarantela

Piano

The musical score is for a piano accompaniment of a dance piece. It is in 4/4 time and consists of 16 measures. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into four systems of four measures each. The piano part features a continuous triplet eighth-note pattern in the bass line. The treble line contains various chords and melodic fragments, often marked with triplets. Chords indicated above the staff include G, C/G, D7/F#, G, D, A7/G, D/F#, Em/G, A7, and D. The piece concludes with a final triplet eighth-note figure.

Imagen 86: Partitura propuesta para ejercicio de *battement jeté*

### 11.3.4.2. Análisis e improvisación para *battement jeté*

La partitura presenta dos secciones claramente diferenciadas, cada una de las cuales cuenta con dos frases de ocho *tiempos*, produciéndose en este caso que cada *compás musical* comprende dos *tiempos de danza*. El *ostinato en tresillos* crea la sensación de subdivisión ternaria, por lo que el pianista pudiera pensar que la partitura está escrita en 12/8 en lugar de 4/4. Asimismo, se podría también pensar en cada compás cuaternario como si de dos compases binarios se tratara, para establecer así la coincidencia entre cada *tiempo de danza* y el *compás musical* imaginario de 6/8. De esta forma, la *cuadratura* quedaría distribuida en cuatro frases de ocho compases cada una.

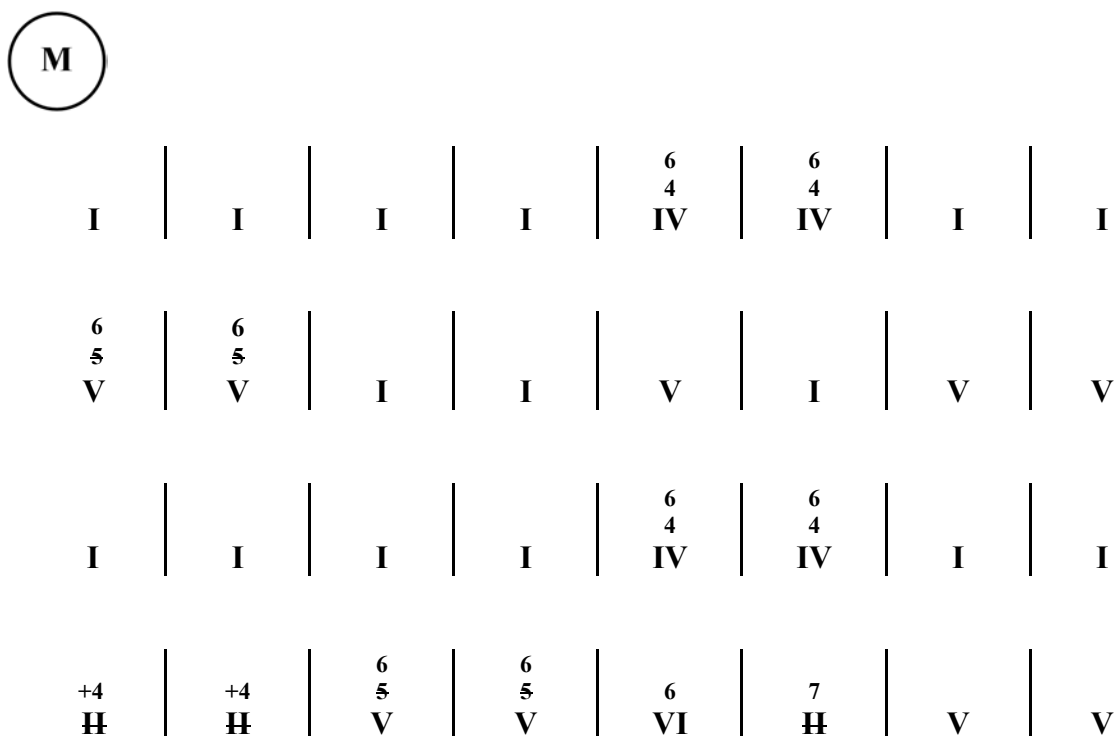


Imagen 87: Estructura armónica de la partitura propuesta para *battement jeté*

La *fórmula de acompañamiento* que presenta esta partitura, constituida por *tresillos* de semicorcheas a la manera de una *tarantela* tradicional, o de algunos pasajes de composiciones del periodo clásico como las *Seis sonatinas para piano op. 36* del compositor del clásico Muzio Clementi (1727), junto con la del *stride bass* es una de las mejores para ilustrar musicalmente el impulso precisado para la realización del *battement jeté*.



A continuación se presentan las *notas guía* de la partitura original a partir de las que se propone inicialmente la improvisación considerando todos los parámetros ya descritos en anteriores propuestas didácticas.



Imagen 88: Notas guía de la partitura propuesta para *battement jeté*

### 11.3.5. PD5: MÚSICA PARA *ROND DE JAMBE À TERRE*

En el fragmento musical seleccionado para el trabajo de acompañamiento del ejercicio de *rond de jambe à terre*, se observan varias cuestiones representativas: una *fórmula de acompañamiento* basada en el *ostinato* de corcheas, que transmite la idea de continuidad en el movimiento, y una intención melódica claramente compatible con la sensación circular que ha de evocar, concebida según el procedimiento de *pregunta-respuesta*. El *tempo* utilizado será normalmente lento pero, en todo caso, habrá de responder a lo que pretenda conseguir el profesor de danza por mediación del ejercicio.

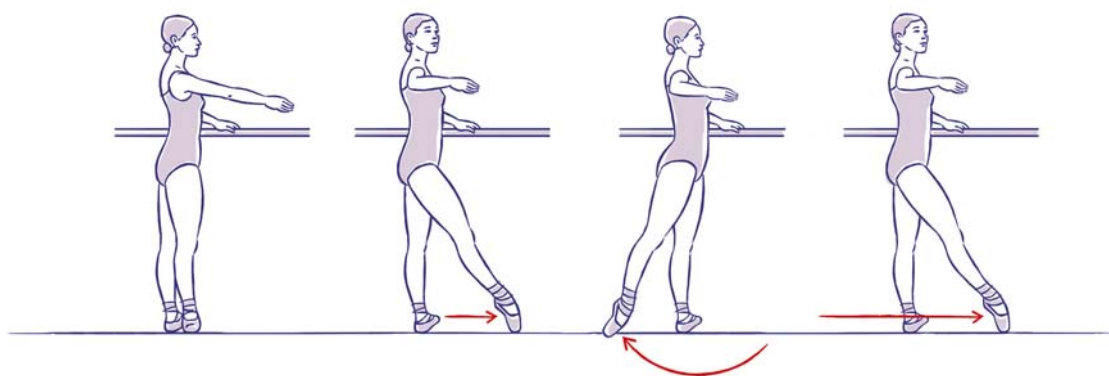


Imagen 89: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe à terre* de perfil

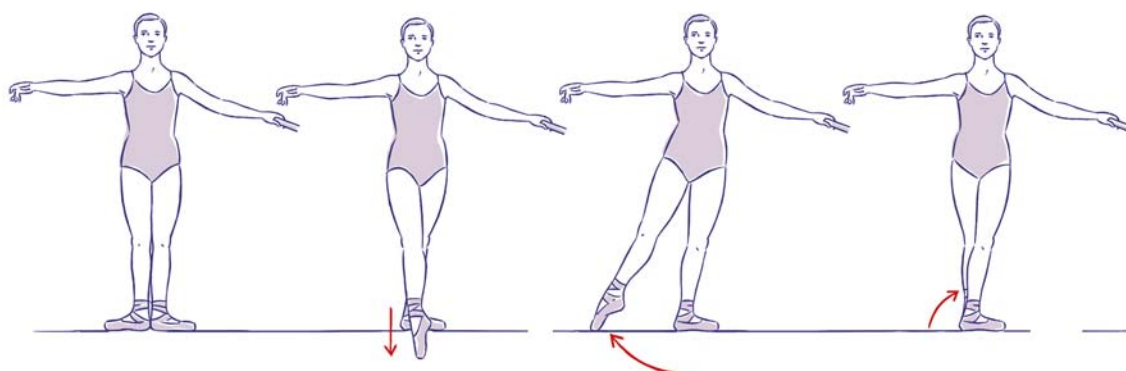


Imagen 90: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe à terre* de frente

### 11.3.5.1. Partitura para *rond de jambe à terre*

## ROND DE JAMBE À TERRE

Compositor: ISAAC TELLO

**Moderato**

Piano

Am Fmaj7

5 Am Fmaj7

9 Dm Dm/C Bm7(b5) E7

13 Am Am/G F#m7(b5) Fmaj7 E7

Imagen 91: Partitura propuesta para ejercicio de *rond de jambe à terre*

### 11.3.5.2. Análisis e improvisación para *rond de jambe à terre*

Su estructura formal presenta dos frases de ocho *tiempos*, compuesta cada una por dos semifrases de cuatro, coincidiendo en este caso los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, como ya sucediera en el ejemplo propuesto para el acompañamiento del ejercicio de *plié*. Su *cifrado* se presenta justo a continuación.

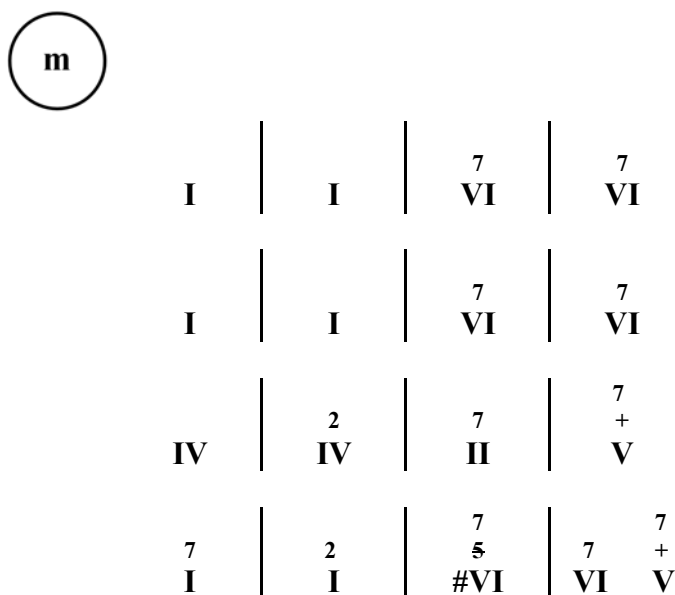


Imagen 92: Estructura armónica de la partitura propuesta para *rond de jambe à terre*

Aparte de la *fórmula de acompañamiento* ya descrita, conviene trabajar la improvisación a partir de diferentes otras *fórmulas* ya que el de *ostinato* en corcheas suele utilizarse, para la realización de los *rond de jambe à terre*, en las primeras etapas del aprendizaje del bailarín. Sin embargo, a medida que el alumno de danza va asimilando e interiorizando el *pulso*, puede resultar conveniente cambiar el patrón por el de *acordes desplegados*. Con éste puede transmitirse una sensación de menor pesadez. Asimismo, pudieran utilizarse ambas fórmulas dentro del seno de un mismo ejercicio, comenzando con el *ostinato* y continuando con el *despliegue de acordes*, ya que de este modo se podría significar una intención de evolución creciente que ilustrara una posible intención pretendida por el profesor de danza.

A continuación se presentan las *notas guía* de la partitura original desde las que nuevamente se propone la improvisación considerando, además de todos los parámetros descritos en las propuestas didácticas anteriores, la importancia de transmitir una intención que evoque la sensación circular a que ya se ha hecho referencia. Esto puede lograrse con el impulso que genera la figuración de *blanca-negra* para la melodía, a la que también se hará referencia más adelante en el subapartado de la música para *piruetas* en el *centro*.



Imagen 93: Notas guía de la partitura propuesta para *rond de jambe à terre*

### 11.3.6. PD6: MÚSICA PARA *BATTEMENT FONDU*

Aparte de la partitura que a continuación se presenta, ha de significarse el hecho de que algunos maestros también trabajan los ejercicios de *battement fondu* en compás ternario, ya que posibilita desarrollar un diferente tipo de acentuación, menos marcada que para el caso de la *habanera* propuesta. Para ejemplificar el caso de *battement fondu* en compás ternario se remite al lector al trabajo analítico, y su posterior adaptación, de la composición seleccionada en esta tesis para el acompañamiento de la *reverencia final* (PD24), dado que la misma también ha sido concebida inicialmente para poder ilustrar musicalmente un ejercicio de *battement fondu a tres*.

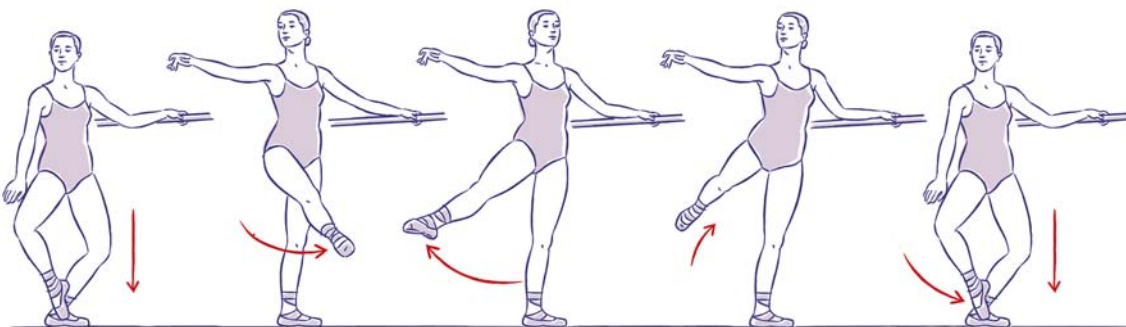


Imagen 94: Ilustración para ejercicio de *battement fondu*

### 11.3.6.1. Partitura para *battement fondu*

**BATTEMENT FONDU**

Compositor: ISAAC TELLO

Aire de Habanera

Piano

5

9

13

Imagen 95: Partitura propuesta para ejercicio de *battement fondu*

### 11.3.6.2. Análisis e improvisación para *battement fondu*

La estructura formal de la partitura está constituida por dos frases de ocho *tiempos*, dividida cada una en dos semifrases que presentan una tipología de *pregunta-respuesta*. Su *cuadratura* es perfecta, al igual que en las propuestas anteriores, y el *cifrado funcional* de su estructura armónica está recogido a continuación.

<div><div>M</div></div>							
<div><div>9</div><div>7</div><div>I</div></div>		<div>I</div>		<div><div>7</div><div>+</div><div>V</div></div>		<div><div>7</div><div>+</div><div>V</div></div>	
<div><div>7</div><div>+</div><div>V</div></div>		<div><div>7</div><div>+</div><div>V</div></div>		<div><div>9</div><div>7</div><div>I</div></div>		<div>I</div>	
<div><div>9</div><div>7</div><div>IV</div></div>		<div>IV</div>		<div><div>9</div><div>7</div><div>I</div></div>		<div><div>7</div><div>I</div></div>	
<div><div>7</div><div>5</div><div>(H)</div></div>		<div><div>7</div><div>H</div></div>		<div><div>(6)</div><div>(4)</div><div>V</div></div>		<div><div>7</div><div>+</div><div>V</div></div>	

Imagen 96: Estructura armónica de la partitura propuesta para *battement fondu*

Sobre su *fórmula de acompañamiento* sirva lo referido sobre la *habanera*, en el subapartado correspondiente de la investigación teórica. Seguidamente se presentan las *notas guía* a partir de las que se propone la improvisación, considerando los parámetros de enriquecimiento e intensificación a los que se alude en la metodología específica de las presentes propuestas didácticas.



Imagen 97: Notas guía de la partitura propuesta para *battement fondu*



### 11.3.7. PD7: MÚSICA PARA *BATTEMENT FRAPPÉ*

Para el acompañamiento de este ejercicio debe utilizarse un tipo de música cuya velocidad y ligereza propicien los impulsos precisados para su realización. La partitura propuesta presenta una *fórmula de acompañamiento* basada en la figuración de *cuatro semicorcheas* para cada pulso, con el diseño característico del *bajo Alberti*, lo que define claramente las subdivisiones entre cada uno de los *batidos* de la pierna que trabaja. Se observa también la idoneidad melódica por cuanto facilita cada extensión de dicha pierna. En cuanto al *tempo*, debido a la intención y a la esencia del propio ejercicio, éste será normalmente ágil.

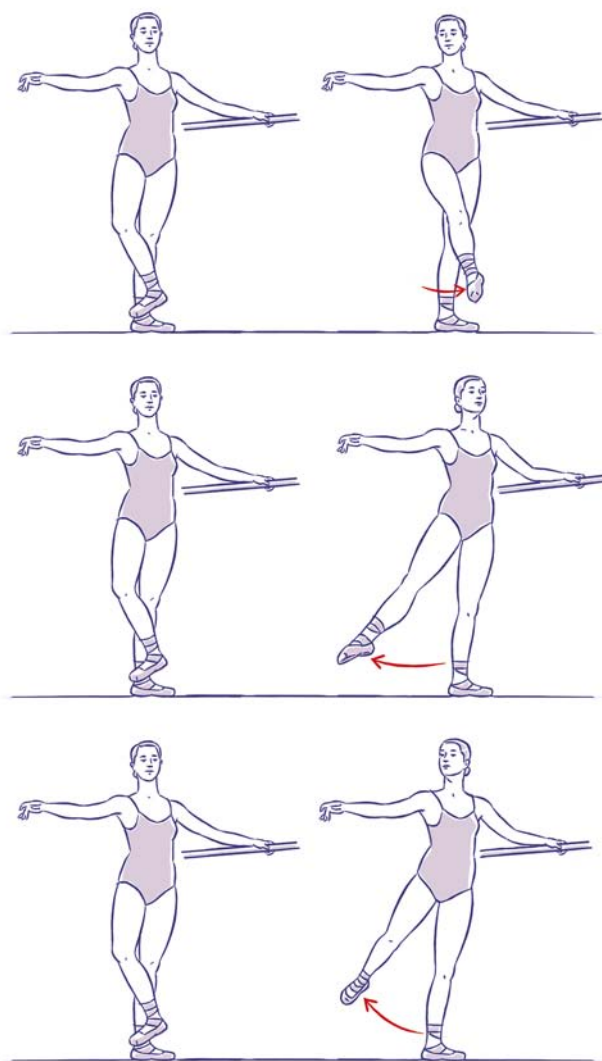


Imagen 98: Ilustración para ejercicio de *battement frappé*

11.3.7.1. Partitura para *battement frappé*

**BATTEMENT FRAPPÉ**

Compositor: ISAAC TELLO

**Giocoso**

Piano

Chords: C, Am, G, C, G/B, E7/B, Am, Am/G, D/F#, D7, G, G7, Ab, C, F/A, Ab7(#11), G7.

Imagen 99: Partitura propuesta para ejercicio de *battement frappé*

### 11.3.7.2. Análisis e improvisación para *battement frappé*

De su análisis se desprende la organización en cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales integrada por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura nuevamente dejan de coincidir los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, dado que cada *compás musical* comprende dos *tiempos de danza*. Para entender dicha *cuadratura*, al pianista pudiera ayudarle pensar que la partitura está escrita en 1/4 en lugar de 2/4. El *cifrado funcional* de su estructura armónica se recoge a continuación.

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">M</div>							
I	I	VI	VI	V	V	I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ \text{5} \\ \text{V} \end{smallmatrix}$
I	$\begin{smallmatrix} +6 \\ \text{HH} \end{smallmatrix}$	VI	$\begin{smallmatrix} 2 \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ \text{5} \\ \text{H} \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ \text{H} \end{smallmatrix}$	V	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{smallmatrix}$
I	I	VI	VI	V	V	I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ \text{5} \\ \text{V} \end{smallmatrix}$
bVI	bVI	I	I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ \text{IV} \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} \#6 \\ \text{H} \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{smallmatrix}$

Imagen 100: Estructura armónica de la partitura propuesta para *battement frappé*

Tras memorizar la estructura y realizar con ella los trabajos de práctica armónica referidos ya en el subapartado de la metodología específica, se propone también el trabajo de transporte practicando el *patrón de acompañamiento* ya descrito, basado en la figuración de *cuatro semicorcheas* para cada pulso, ya que define claramente las subdivisiones precisadas para la realización del ejercicio.

Las *notas guía* de la partitura propuesta son las editadas a continuación, y es a partir de éstas que nuevamente se plantea el trabajo sistemático de improvisación inicial, para después realizarse también a partir de otras nuevas *notas guía* inventadas por cada sujeto investigado.



Imagen 101: Notas guía de la partitura propuesta para *battement frappé*

### 11.3.8. PD8: MÚSICA PARA *PETIT BATTEMENT*

Por la regularidad y precisión que precisa el acompañamiento para los *petit battement* suele recomendarse el empleo de compases binarios. Se adaptan muy bien algunos pasajes de las composiciones de Mozart como la *Sonata en do menor KV 426* (1788, pp. 126-137) o incluso de los preludios de *El clave bien temperado BWV 846-869* de Bach (1722), ya que el diseño continuado de semicorcheas en el registro agudo genera con mucha claridad la sensación del movimiento. El *tempo* normalmente es bastante ágil<sup>11</sup>.

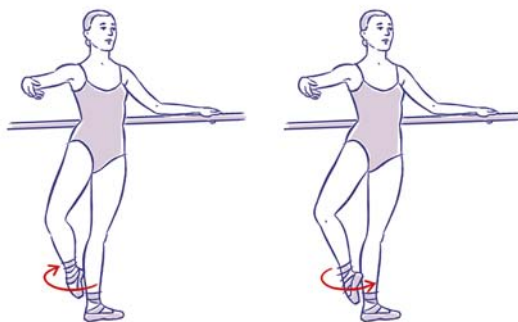


Imagen 102: Ilustración para ejercicio de *petit battement*

---

<sup>11</sup> Obsérvese la indicación de *Allegro con moto* que figura al comienzo de la partitura propuesta.

11.3.8.1. Partitura para *petit battement*

## PETIT BATTEMENT

**Allegro con moto** Compositor: **ISAAC TELLO**

Piano

Chords indicated above the staff:

- Measures 1-8: Cm, G7, G9, Cm
- Measures 9-16: Cm, G7, G9, C
- Measures 17-24: Fm, Cm, G7, C7
- Measures 25-32: Fm, Cm, G7, Cm, G, Cm

Imagen 103: Partitura propuesta para ejercicio de *petit battement*

### 11.3.8.2. Análisis e improvisación para *petit battement*

Del análisis de la partitura se deduce su ordenación en cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura, que presenta una perfecta *cuadratura*, vuelven a coincidir los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. Su *cifrado funcional* es el siguiente:

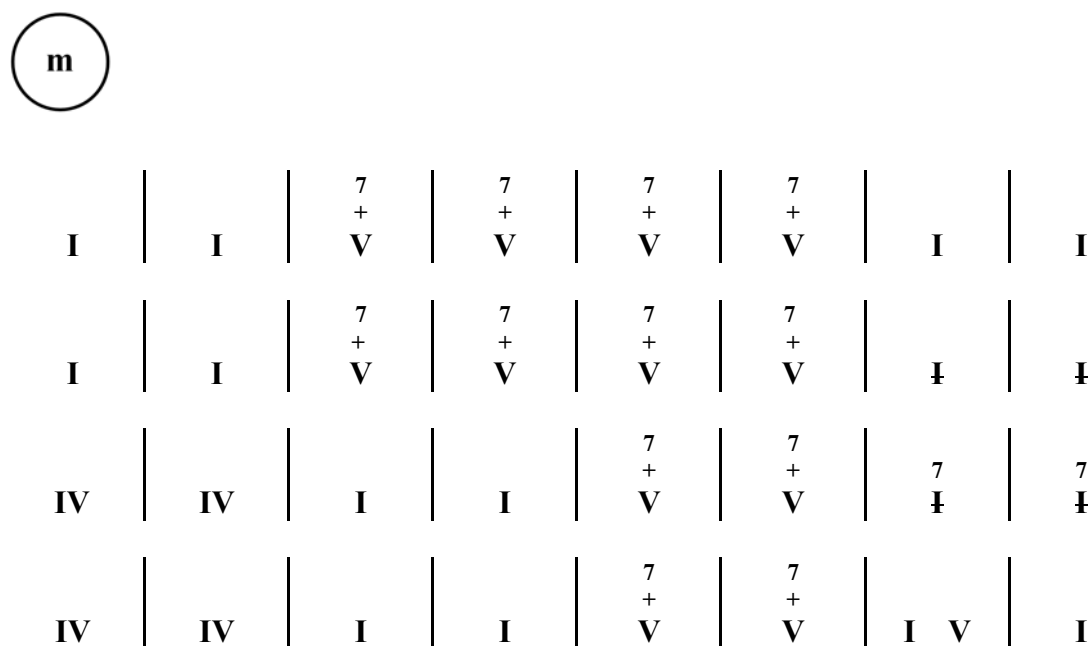


Imagen 104: Estructura armónica de la partitura propuesta para *petit battement*

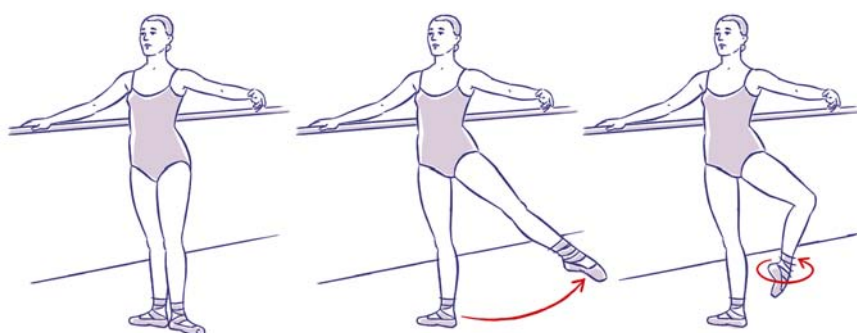
Tras el análisis formal y *cifrado funcional*, memorización de la estructura y trabajo en todos los tonos, utilizando diferentes *patrones de acompañamiento* que propicien la regularidad y precisión precisada, se procede al trabajo sistemático de improvisación desde la síntesis melódica, de igual manera que se ha realizado en las propuestas anteriores.

Las *notas guía* de la partitura propuesta son las siguientes:

Imagen 105: Notas guía de la partitura propuesta para *petit battement*

### 11.3.9. PD9: MÚSICA PARA *ROND DE JAMBE EN L'AIR*

A continuación se propone una partitura en compás ternario, y con cierto carácter *valseado*, para el acompañamiento del ejercicio de *rond de jambe en l'air* que básicamente podría responder a características similares a las del *rond de jambe à terre*, aunque considerándose un *tempo* normalmente más ligero para el ejercicio que motiva esta propuesta didáctica. No obstante, pudiera también utilizarse un compás binario o incluso cuaternario con menor acentuación, ya que se busca la “redondez” durante el movimiento controlado del muslo y entrada del pie.

Imagen 106: Ilustración para ejercicio de *rond de jambe en l'air*



### 11.3.9.1. Partitura para *rond de jambe en l'air*

**ROND DE JAMBE EN L'AIR**

Compositor: ISAAC TELLO

**Allegretto lirico**

Piano

5

9

13

Imagen 107: Partitura propuesta para ejercicio de *rond de jambe en l'air*

### 11.3.9.2. Análisis e improvisación para *rond de jambe en l'air*

Tras realizarse el análisis de la partitura se observa su estructura en dos frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. Nuevamente coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, y la *cuadratura* es asimismo perfecta. Su *cifrado funcional* es el siguiente:

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">M</div>			
V	V <sup>+</sup>	6a V	7 + V
I	I <sup>+</sup>	6a I	7 I
II	6a V	VI	7 II
(6) (4) V	7 + V	I	7 H

Imagen 108: Estructura armónica de la partitura propuesta para *rond de jambe en l'air*

A continuación tendría nuevamente lugar el trabajo de la estructura en todos los tonos, tras haber sido memorizada, y el trabajo sistemático de improvisación desde la síntesis melódica de la partitura:



Imagen 109: Notas guía de la partitura propuesta para *rond de jambe en l'air*

### 11.3.10. PD10: MÚSICA PARA *DEVELOPPÉ*

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica se parte de una partitura que presenta una clara intención *ligada* ya que se evita el acento en una búsqueda del *estiramiento* progresivo de la pierna que trabaja, desde la flexión inicial de su rodilla hasta la elongación final. Se persigue por tanto una fluidez manifiesta mientras el ejercicio se desarrolla en *tempo* lento. En este caso la música se plantea en compás ternario pero para el desarrollo de los *developpés* pudiera también servir, según los casos, una música *adagio* en compás binario o cuaternario. El modelo seguido ha sido el *adagio para barra* que precede al *grand battement* de la “Suite en la Luna” pero, para el caso de la presente propuesta didáctica, se ha escogido el fragmento correspondiente a los cuatro primeros sistemas de la segunda página -aunque con algunas modificaciones melódico-armónicas en el último sistema- ya que una mayor continuidad en el despliegue de los acordes propicia mucho mejor la continuidad del *developpé*.

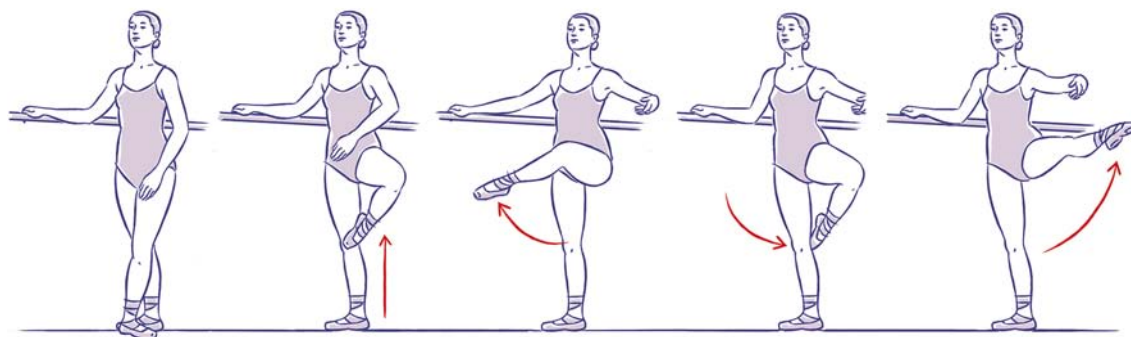


Imagen 110: Ilustración para ejercicio de *developpé*

11.3.10.1. Partitura para *developpé*

## DEVELOPPÉ

Compositor: ISAAC TELLO

**Cristalino e cantabile**

Piano

Dm7 Cmaj7

Fmaj7 Cmaj7

Dm7 Cmaj7

13 Ab Bb Cmaj7

Imagen 111: Partitura propuesta para ejercicio de *developpé*

### 11.3.10.2. Análisis e improvisación para *developpé*

Formalmente se observan en la partitura propuesta dos frases de ocho *tiempos*, cada una compuesta a su vez por dos semifrases de cuatro *tiempos*; presenta una perfecta *cuadratura*, y coincidencia de los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. Su *cifrado funcional* es el siguiente:

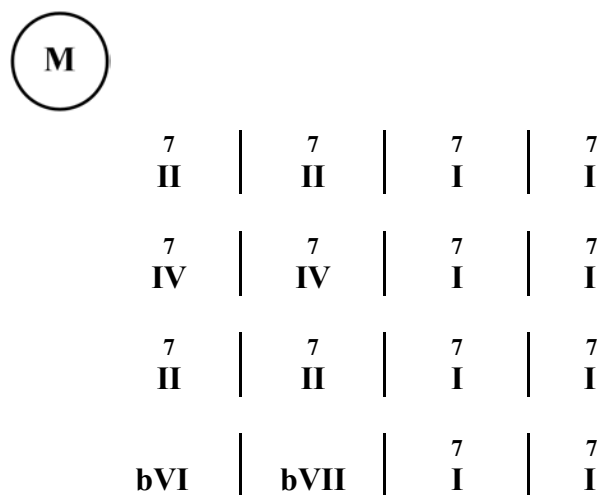


Imagen 112: Estructura armónica de la partitura propuesta para *developpé*

Tras el trabajo de transporte y práctica armónica, y su afianzamiento con la utilización del *patrón de acompañamiento* configurado por el despliegue de acordes, se procede al trabajo sistemático de improvisación desde la síntesis melódica de la partitura, para después hacerlo a partir de los nuevos diseños de *notas guía* que cada pianista quiera introducir.



Imagen 113: Notas guía de la partitura propuesta para *developpé*

### 11.3.11. PD11: MÚSICA PARA *GRAND BATTEMENT*

La intención anacrúsica ostentada por la melodía y el vigoroso desarrollo por saltos de la mano izquierda, preparan y facilitan el lanzamiento de la pierna que trabaja. El *tempo* para este ejercicio vendrá determinado por la intención del maestro y será directamente proporcional a la velocidad de lanzamiento y a la sujeción en el aire de la pierna lanzada.

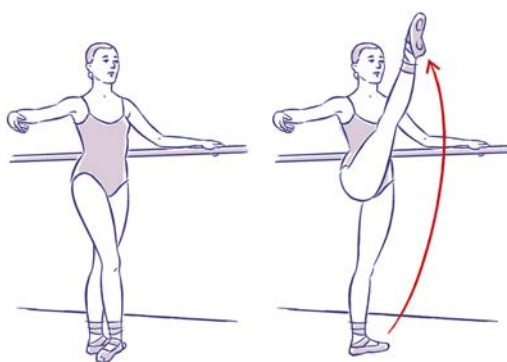


Imagen 114: Ilustración para ejercicio de *grand battement* en la barra

### 11.3.11.1. Partitura para *grand battement*

**GRAND BATTEMENT**

Compositor: ISAAC TELLO

Enérgico y majestuoso

Piano

The musical score is written for piano and consists of 32 measures. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The tempo/mood is indicated as 'Enérgico y majestuoso'. The score is divided into four systems of eight measures each. The notes and chords are as follows:

- Measures 1-8: G, D7/F#, G, D, G, D/F#, C/E, D.
- Measures 9-16: G, D7/F#, Em, D, C, D7, G.
- Measures 17-24: G, D/F#, G6, D, G, D/F#, C/E, D.
- Measures 25-32: C, D7, Em, D/F#, C, D7, G, D7.

Imagen 115: Partitura propuesta para ejercicio de *grand battement*

### 11.3.11.2. Análisis e improvisación para *grand battement*

Su análisis formal muestra cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. No obstante, las frases tercera y cuarta no son sino una evolución de las dos anteriores, con ligeras variaciones armónicas, por lo que la propuesta didáctica centra su atención en la estructura armónica y resto de parámetros musicales presentados en las dos primeras frases. En esta partitura, de *cuadratura* clara, también coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. El *cifrado funcional* de su estructura es el siguiente:

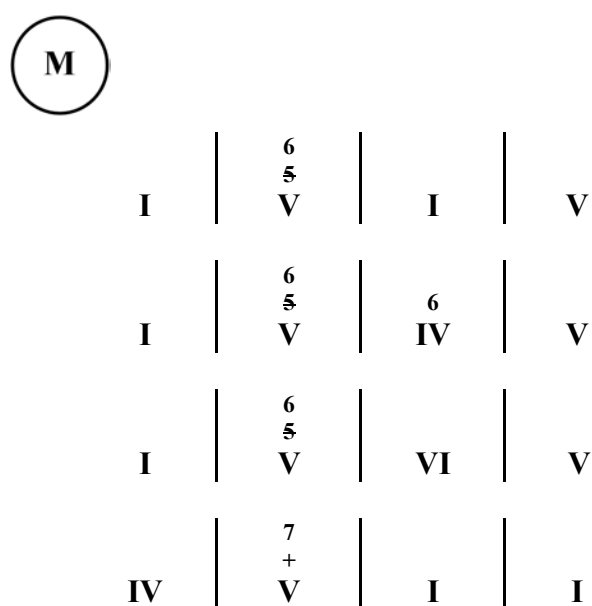


Imagen 116: Estructura armónica de la partitura propuesta para *grand battement*

Para esta propuesta didáctica, el trabajo de práctica armónica a partir de la estructura precedente sería complementado con el trabajo de una *fórmula de acompañamiento* similar a la de *stride bass* propuesta para el ejercicio de *battement tendu*, siendo sin embargo el carácter distinto ya que, mientras en aquella el *swing* era un elemento rítmico importante, en ésta el carácter no admite la misma sensación de desplazamiento, sino que precisa de una intención mucho más marcada, incluso marcial. Es por ello que las *marchas* suelen utilizarse con profusión para el acompañamiento de los ejercicios de *grand battement*.



Pudiera también utilizarse un tipo de diseño rítmico-melódico similar al de la partitura seleccionada para *petit battement* ya que, aunque ambos ejercicios y el carácter de los mismos es muy diferente, la presencia de la figuración constituida con *negra con puntillo* y *corchea*, pudiera entenderse también como característica de las *marchas* además de ayudar a la realización del ejercicio.

A continuación se procede a realizar el trabajo sistemático de improvisación desde la síntesis melódica de la partitura propuesta, desde los nuevos diseños propuestos por cada pianista, o incluso desde diseños importados de otras partituras como en el ejemplo referido acerca del *petit battement*:



Imagen 117: Notas guía de la partitura propuesta para *grand battement*

### 11.3.12. PD12: MÚSICA PARA *PIE A LA BARRA*

Con esta delicada composición que también estaría comprendida dentro de los ejercicios con carácter de *adagio*, se pretende sosegar el estado de ánimo del alumno de danza para propiciar así los *estiramientos*, una vez se ha respondido a la demanda muscular de los ejercicios precedentes y aunándose a ello la búsqueda de la motivación de su capacidad expresiva.

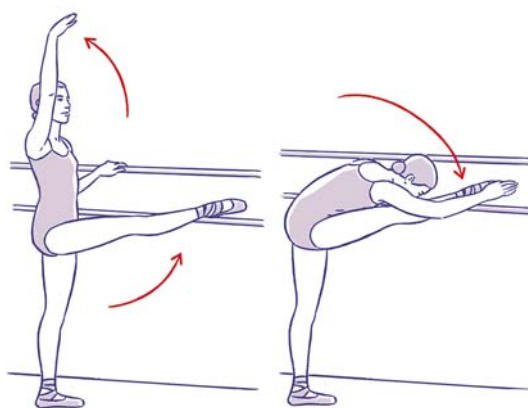


Imagen 118: Ilustración para ejercicio de *pie a la barra*

### 11.3.12.1. Partitura para *pie a la barra*

**PIE A LA BARRA**

Compositor: ISAAC TELLO

**Adagio**

Piano

5

9

13

Imagen 119: Partitura propuesta para ejercicio de *pie a la barra*

### 11.3.12.2. Análisis e improvisación para *pie a la barra*

Del análisis del fragmento musical propuesto se desprende la presencia de cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura nuevamente dejan de coincidir los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, dado que cada *compás musical* comprende dos *tiempos de danza*. Para entender dicha *cuadratura*, al pianista pudiera ayudarle pensar que la partitura está escrita en compás de 3/4 en lugar de 6/4. En cualquier caso, el ritmo armónico que presenta la composición esta deliberadamente secuenciado para cambiar cada dos *tiempos de danza*, con la intención de propiciar la calma precisada para la realización de este ejercicio por parte del bailarín. Su *cifrado funcional* es el siguiente:



$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{I} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{I} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$
$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{IV} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{I} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 6a \\ \\ \text{VII} \end{smallmatrix}$
$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{I} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{I} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$
$\begin{smallmatrix} 6a \\ \\ \text{VII} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 7 \\ \\ \text{VI} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} 9 \\ 7 \\ \text{IV} \end{smallmatrix}$		$\begin{smallmatrix} \\ \\ \text{V} \end{smallmatrix}$

Imagen 120: Estructura armónica de la partitura propuesta para *pie a la barra*

Se ha reservado para este último ejercicio de la *barra* una composición distinta de todas las anteriores dado que, mientras éstas habían sido construidas inicialmente en una tonalidad mayor o menor<sup>12</sup>, la partitura seleccionada para este ejercicio ha sido inicialmente construida dentro de un entorno modal, concretamente eolio, pretendiendo así propiciar un “ambiente” musical diferente desde el comienzo del ejercicio.

<sup>12</sup> Aunque durante el discurso improvisado subsiguiente podría esto mutar hacia un entorno modal.

A continuación, para enriquecer por mediación de la improvisación el ejercicio, se trabaja en otros entornos modales a partir de la estructura formal propuesta, tanto con el *patrón de acompañamiento* presentado en la partitura como con otros que han sido ya trabajados y con los que se puede transmitir la intención de fluidez precisada para realizar los movimientos que configurarían este ejercicio. Asimismo, de igual modo que con el resto de propuestas didácticas, se propone la improvisación melódica tomando como referencia las *notas guías* de la partitura, y después otras.

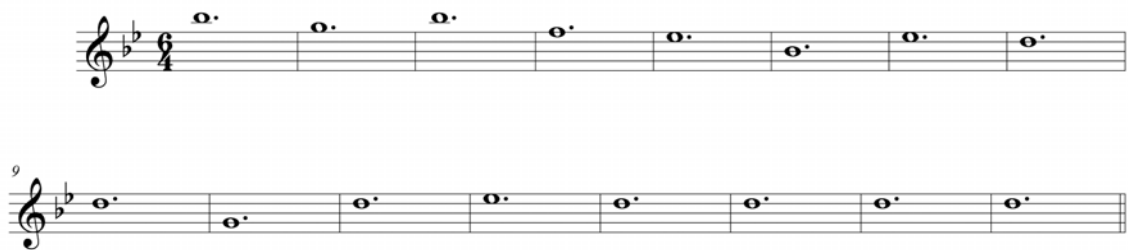


Imagen 121: *Notas guía* de la partitura propuesta para *pie a la barra*

#### 11.4. MÚSICA PARA EJERCICIOS DE *CENTRO*

Para cada uno de los ejercicios del *centro*, de igual modo que se ha precedido anteriormente para los ejercicios de la *barra*, se presenta un fragmento de cada una de las partituras que figuran en el ANEXO I compuestas *ex profeso* para esta tesis. Nuevamente puede observarse que, en el último sistema de los fragmentos escogidos, se presentan los pentagramas de forma incompleta para que a partir de ese punto pueda desarrollar el pianista acompañante su improvisación.

##### 11.4.1. PD13: MÚSICA PARA *PAS DE LIAISON*

Este ejercicio, en el que se integran *battement jeté*, *grand battement*, *piruetas* o *entrepasos* como el *tombé* o el *pas de bourré*, entre otros, combinados con el *battement tendu*, podría representarse con una música de características similares a la propuesta para el ejercicio de *battement tendu*. En cualquier caso, se plantea una nueva propuesta que presenta también el *swing* como elemento rítmico unificador.



Imagen 122: Ilustración para ejercicio de *pas de liaison*

### 11.4.1.1. Partitura para *pas de liaison*

**PAS DE LIAISON**

Compositor: ISAAC TELLO

**Allegretto con swing**

Piano

Chord symbols for measures 1-8: Cm, Cm/G, Fm7/A<sup>b</sup>, G7sus4, Cm, Cm/G, Fm7, Gm7.

Chord symbols for measures 9-16: Cm, Cm/G, Fm/A<sup>b</sup>, G7sus4, Fm/A<sup>b</sup>, Fm, G7, G9/B.

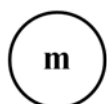
Chord symbols for measures 17-24: A<sup>b</sup>, A<sup>b</sup>/C, Gm, Gm/B<sup>b</sup>, Fm, Fm/A<sup>b</sup>, G7, G7/B.

Chord symbols for measures 25-28: A<sup>b</sup>, A<sup>b</sup>/C, Gm, Gm/B<sup>b</sup>, Fm, Fm/A<sup>b</sup>, G7, G7/B.

Imagen 123: Partitura propuesta para ejercicio de *pas de liaison*

### 11.4.1.2. Análisis e improvisación para *pas de liaison*

Considerando su análisis formal se observan cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de ellas constituida por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura, de *cuadratura* perfecta, coinciden los *tiempos de danza* con los *compases musicales*. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:



I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 4 \\ I \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ (4) \\ V \end{smallmatrix}$	I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 4 \\ I \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ IVm \end{smallmatrix}$
I	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 4 \\ I \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ (4) \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 5 \\ V \end{smallmatrix}$
VI	$\begin{smallmatrix} 6 \\ VI \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ Vm \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ Vm \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 5 \\ V \end{smallmatrix}$
VI	$\begin{smallmatrix} 6 \\ VI \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ Vm \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ Vm \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ IV \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 7 \\ + \\ V \end{smallmatrix}$	$\begin{smallmatrix} 6 \\ 5 \\ V \end{smallmatrix}$

Imagen 124: Estructura armónica de la partitura propuesta para *pas de liaison*

Tras el trabajo de práctica armónica en todos los tonos, con un *patrón de acompañamiento* similar también al *stride bass* propuesto para los ejercicios de *battement tendu* o de *grand battement*, aunque en este caso con saltos menos ostensibles, se propone un trabajo sistemático de improvisación melódica a partir de la escala pentatónica de *blues*, considerando a modo de ejemplo las *notas guías* propuestas, así como pudieran proponerse también otras. Nuevamente cobra el *swing* un papel importante, que habrá también de tenerse en consideración durante la improvisación:





Imagen 125: *Notas guía* de la partitura propuesta para *pas de liaison*

#### 11.4.2. PD14: MÚSICA PARA *ADAGIO*

Prácticamente cualquier compás binario, ternario o cuaternario, ya sea de subdivisión binaria o ternaria puede, según el diseño y la finalidad del ejercicio de danza, podría ser de utilidad para el acompañamiento de un *adagio*. Sin embargo, el carácter común a todas las músicas englobadas dentro del término *adagio* es que sea sugerente, expresivo y en *tempo lento*. Pudiera estar además comprendido dentro del concepto un amplio espectro de estilos: impresionista, romántico, jazzístico, etcétera. El *adagio* debe presentarse como algo atractivo, agradable y variado, de forma que motive al bailarín y propicie su expresividad.



Imagen 126: Ilustración para ejercicio de *adagio*

11.4.2.1. Partitura para *adagio*

## 14. ADAGIO

Compositor: ISAAC TELLO

Adagietto romántico

Piano

5

9

13

Imagen 127: Partitura propuesta para ejercicio de *adagio*

### 11.4.2.2. Análisis e improvisación para *adagio*

Atendiendo a su análisis formal se observan dos frases de ocho *tiempos*. En esta partitura coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, aun tratándose de un compás cuaternario, dado que los movimientos que se realizan en el marco de este ejercicio suelen ser lentos y elongados. Su *cuadratura* es perfecta y el *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

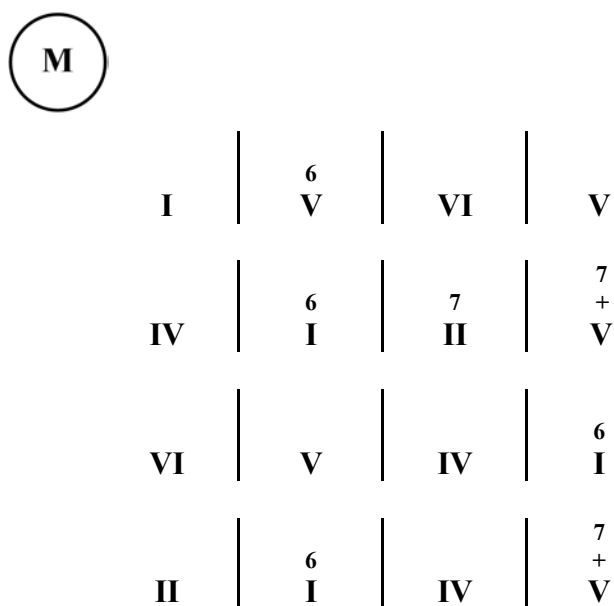
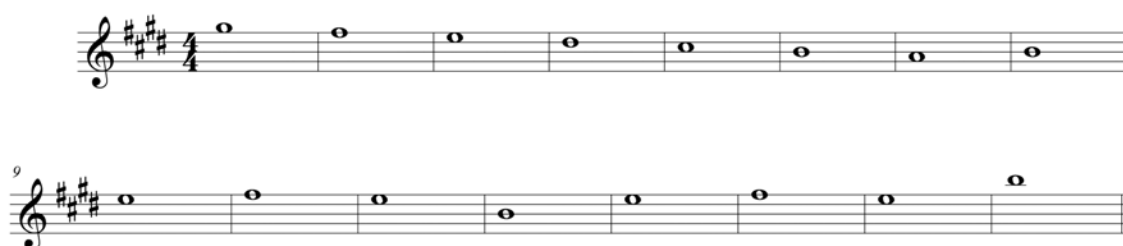


Imagen 128: Estructura armónica de la partitura propuesta para *adagio*

El diseño armónico parte de la idea de mover el bajo de manera conjunta, para después continuar desplegando el resto del acorde. Ello propicia una sensación *ligada* similar a la que ya se ha trabajado en ejercicios anteriores. Se observa por tanto que éste es un recurso, el del despliegue de acordes, bastante útil para el acompañamiento de la danza, lo que justifica nuevamente su afianzamiento en todos los tonos. Las *notas guía* de la composición para cimentar el trabajo improvisatorio melódico son las que figuran a continuación.

Imagen 129: Notas guía de la partitura propuesta para *adagio*

### 11.4.3. PD15: MÚSICA PARA *PIRUELAS*

El *vals* propuesto puede ilustrar muy bien la intención pretendida para acompañar el movimiento; además, su tratamiento melódico basado en el empleo de la figuración de *blanca-negra* puede ayudar al bailarín a iniciar la *pirueta*, gracias a la sensación de impulso que transmite la negra del tercer pulso. El material melódico en este caso es igual al utilizado para el ejercicio de *pie a la barra*, pero en este caso se ha modificado el *patrón de acompañamiento* para adaptarlo<sup>13</sup> al ejercicio de *piruetas*.

Imagen 130: Ilustración para ejercicio de *piruetas*

<sup>13</sup> Recuérdese que la *adaptación* de los materiales musicales supone un recurso muy valioso para el acompañamiento de danza.

### 11.4.3.1. Partitura para *piruetas*

**PIRUETAS**

Compositor: ISAAC TELLO

**Moderato**

Piano

Chords: Gm9, Ebmaj7, Gm9, Ebmaj7, Cm9, Gm9, Ebmaj7, F6, Gm9, Ebmaj7, Gm9, Ebmaj7, F6, Ebmaj7, Cm9, Dm7.

Imagen 131: Partitura propuesta para ejercicio de *piruetas*

### 11.3.3.2. Análisis e improvisación para *piruetas*

Tras completar su análisis formal se advierten una estructura de cuatro frases de ocho *tiempos*, divididas en dos semifrases de cuatro *tiempos*. Al estar compuesta en compás de 3/4, a diferencia del compás de 6/4 que figura en la partitura del ejercicio de *pie a la barra* y del que ha surgido esta *adaptación*, nuevamente coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. En esta *adaptación*, aunque el ritmo armónico sigue estando secuenciado para cambiar cada dos *tiempos de danza*, la diferente fórmula de acompañamiento con respecto al ejercicio de *pie a la barra* propicia una intención diferente que, en este caso, favorece los acentos musculares necesarios para la realización de las *piruetas*. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

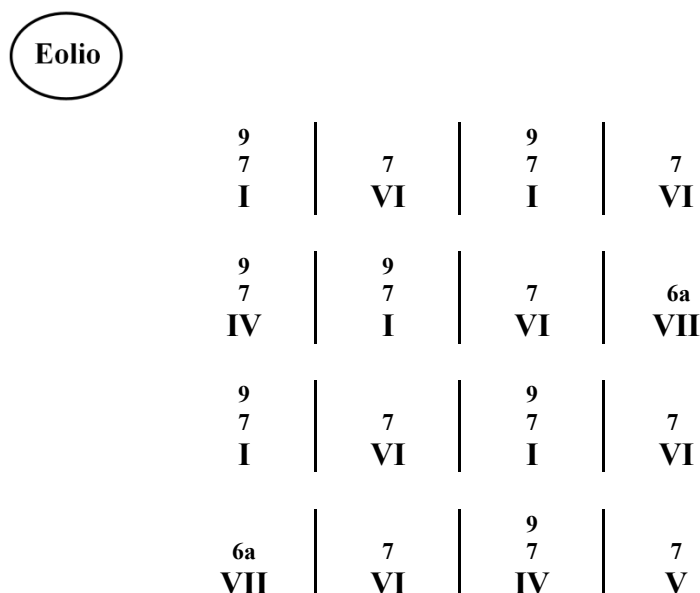


Imagen 132: Estructura armónica de la partitura propuesta para *piruetas*

El del *vals* es el *patrón de acompañamiento* idóneo para la realización del ejercicio de *piruetas*, además de para otros ejercicios que ya se han planteado en estas propuestas didácticas. Por ello que resulta conveniente también afianzar dicha fórmula acompañante en todos los tonos, lo que en esta ocasión se realiza a partir de la estructura armónica de la partitura propuesta para este ejercicio.

Para improvisar melódicamente, durante el acompañamiento de este ejercicio, ayuda el empleo de la figuración de *blanca-negra* ya que, como se ha referido, la negra del tercer pulso puede transmitir muy bien la sensación de impulso precisado para el inicio de la *pirueta*. Las *notas guía* de la composición original son las siguientes:



Imagen 133: *Notas guía* de la partitura propuesta para *piruetas*

#### 11.4.4. PD16: MÚSICA PARA *GRANDES PIRUETAS*

En este caso, al igual que ya sucediera en el precedente ejercicio de *piruetas*, se adapta un material anteriormente utilizado; concretamente la estructura armónica, aunque en diferente tonalidad, de los primeros ocho compases de la partitura del *rond de jambe en l'air*. Sin embargo, el tratamiento melódico en este caso es distinto ya que con éste se pretende ayudar al bailarín en su impulso para la realización de cada *gran pirueta*. El inicio de cada *gran pirueta*, para este ejemplo musical, se entiende producirse cada dos *tiempos de danza*, motivo por el que la notación de la composición figura en compás de 6/4.



Imagen 134: Ilustración para ejercicio de *grandes piruetas*

### 11.4.4.1. Partitura para *grandes piruetas*

**GRANDES PIRUETAS**

Compositor: ISAAC TELLO

**Allegro ma non troppo**

Piano

The musical score is written for piano in 6/4 time, key of A major. It consists of 10 measures. The tempo is marked 'Allegro ma non troppo'. The score is divided into four systems, each with two staves (treble and bass clef). The chords are indicated above the notes: A, A+, A6, A7, D, D+, D6, D7, G, Em7(b5), F#m, B7, Em7, A7, D7, E7. The melody in the right hand includes triplets in measures 7 and 8.

Imagen 135: Partitura propuesta para ejercicio de *grandes piruetas*



#### 11.4.4.2. Análisis e improvisación para *grandes piruetas*

Tras el análisis formal se advierten dos frases de ocho *tiempos*, cada una compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. Como ya se ha referido, en esta partitura no coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical* dado que, por el motivo ya explicado, ésta ha sido compuesta en compás de 6/4. La *cuadratura* se observa perfectamente. El *cifrado funcional* de su estructura es el siguiente:

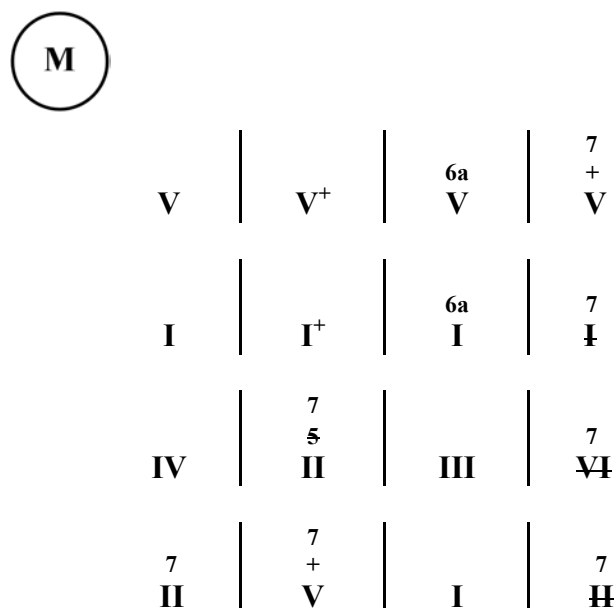


Imagen 136: Estructura armónica de la partitura propuesta *grandes piruetas*

Tras el trabajo de práctica armónica planteado en la metodología específica de las propuestas didácticas, se plantea nuevamente el afianzamiento del *patrón de acompañamiento* propio del *vals* con los elementos de esta partitura. A continuación, se propone la improvisación melódica inicial cimentada en las siguientes *notas guía*, así como su enriquecimiento por mediación de los recursos que han sido ya explicitados.



Imagen 137: *Notas guía* de la partitura propuesta para *grandes piruetas*

#### 11.4.5. PD17: MÚSICA PARA *GIROS EN DIAGONAL A*)

La extensión musical para este tipo de ejercicios no tiene el mismo tipo de predeterminación que para el resto de los ejercicios anteriores ya que el número de *giros* vendrá determinado por las dimensiones del aula. Sucede además que cada uno de los alumnos va “saliendo” para realizar su ejercicio, sin solución de continuidad, una vez que el compañero que le precede ha ya comenzado su ejercicio. Las series de ejercicios podrán repetirse tantas veces como el profesor de danza considere oportuno.

El *tempo* para este tipo de *giros -piqué y soutenu-* podría ser algo más lento que para los *giros* que se realizarían a continuación *-deboulé-*, considerando el orden de ejercicios que para esta tesis ha sido diseñado. No obstante, aunque para facilitar la comprensión de cada grupo de *giros* se ha realizado esta diferenciación en la tesis, en una clase real pudieran también realizarse los tres tipos de *giro* dentro del mismo ejercicio, con la misma música o modificando ésta sobre la marcha si se precisara una aceleración para facilitar la realización de los *deboulés*, por lo que el *tempo* de la misma vendría determinado por las necesidades diseñadas por el maestro de danza.

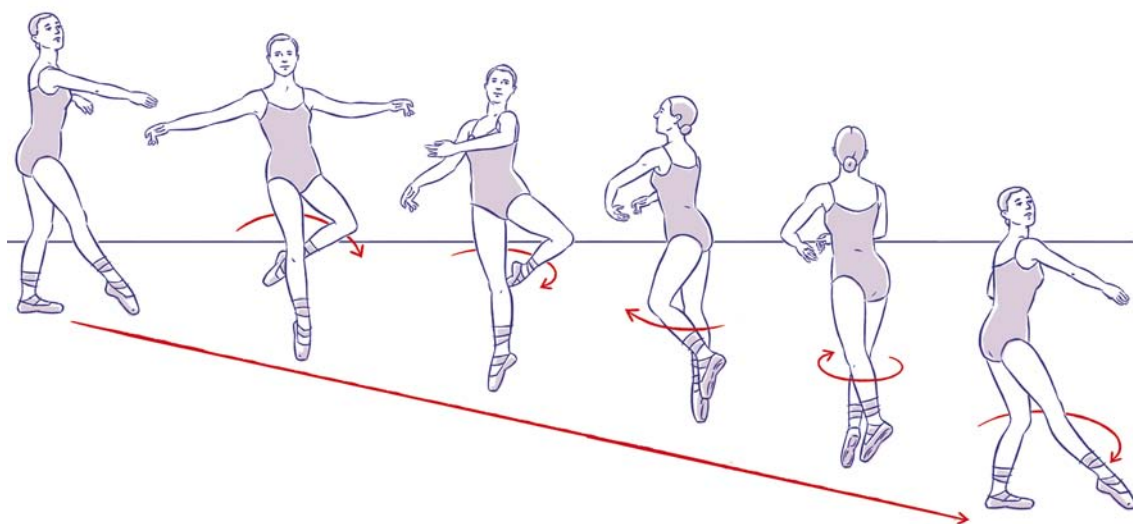


Imagen 138: Ilustración para ejercicio de *giros en diagonal a*)

### 11.4.5.1. Partitura para *giros en diagonal a)*

**GIROS EN DIAGONAL (PIQUÉ Y SOUTENU)**

Compositor: **ISAAC TELLO**

**Vals alegre**

Piano

6


10

14

Imagen 139: Partitura propuesta para ejercicio de *giros en diagonal a)*

### 11.4.5.2. Análisis e improvisación para *giros en diagonal a)*

Se observa tras la realización del análisis que se estructura en dos frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales dividida en dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura, que presenta una perfecta *cuadratura*, nuevamente coinciden los *tiempos de danza* y los *compases musicales*. Su *cifrado funcional* es el siguiente:



I	7 + V	9 7 II	7 + V
I	7 + V	9 7 II	7 + V
II	7 <del>VI</del>	7 II	7 + V
I	7 + V	I	7 + V

Imagen 140: Estructura armónica de la partitura propuesta *giros en diagonal a)*

Este primer grupo de *giros en diagonal* precisa de cierta sensación *valseada* en su acompañamiento, por lo que se propone el estudio de dicho patrón de acompañamiento a partir de la estructura armónica analizada. Asimismo, la improvisación melódica se puede iniciar a partir de las siguientes *notas guía*:



Imagen 141: *Notas guía* de la partitura propuesta para *diagonal a)*

#### 11.4.6. PD18: MÚSICA PARA GIROS EN DIAGONAL B)

De igual manera que ya se ha señalado para los giros anteriores *-piqué y soutenu-*, la extensión musical para este tipo de giros *-deboulé-*, vendría determinada por los mismos parámetros aludidos en cuanto a dimensiones del aula y repeticiones. El *tempo* para este tipo de giros *-deboulé-* podría ser más rápido que para los giros que se han realizado antes *-piqué y soutenu-*. No obstante, como también se ha referido ya, pudieran realizarse los tres tipos de giro dentro del mismo ejercicio, con la misma música, por lo que el *tempo* de la misma vendría también determinado por las necesidades diseñadas por el maestro de danza, para ese caso.

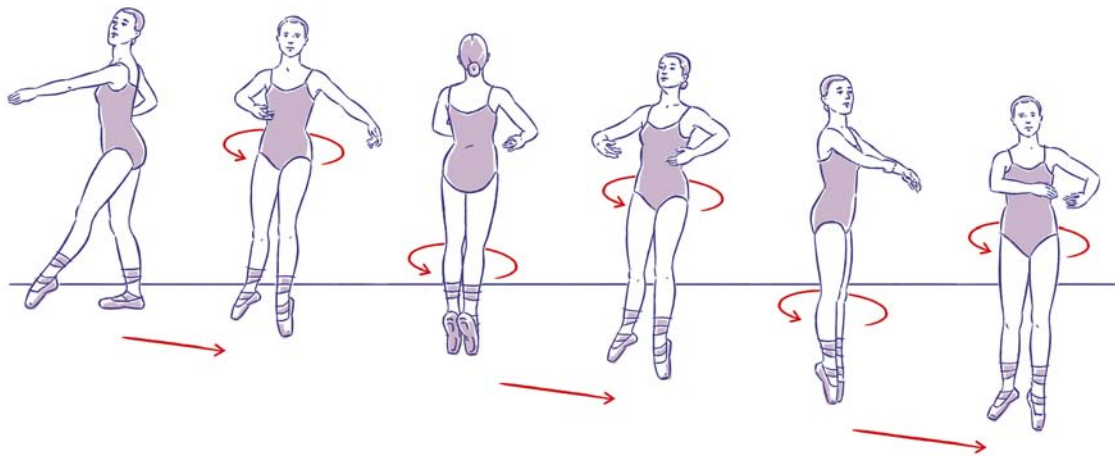


Imagen 142: Ilustración para ejercicio de giros en diagonal b)

11.4.6.1. Partitura para *giros en diagonal b)*

## GIROS EN DIAGONAL (DEBOULÉ)

Compositor: ISAAC TELLO

**Leggero e staccato**

Piano

Chords for measures 1-8: Gm, D7, Gm, Gm/D, Gm, D7, Gm, Gm/F

Chords for measures 9-16: C/E, Cm/E $\flat$ , Gm/D, C $\sharp^{\circ}$ , D, A7/C $\sharp$ , D, D7

Chords for measures 17-24: Gm, D7, Gm, Gm/D, Gm, D7, Gm, Gm/F

Chords for measures 25-28: C/E, Cm/E $\flat$ , Gm/D, C $\sharp^{\circ}$ , Gm/D, D, Gm, Gm

Imagen 143: Partitura propuesta para ejercicio de *giros en diagonal b)*

#### 11.4.6.2. Análisis e improvisación para *giros en diagonal* b)

Se advierte una estructura de cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales dividida en dos semifrases de cuatro *tiempos*. No obstante, las frases tercera y cuarta no son sino una evolución de las dos anteriores, con ligeras variaciones armónicas, por lo que la propuesta didáctica centra su atención en la estructura armónica y demás parámetros musicales de las dos primeras frases de ocho *tiempos*. En esta partitura de *cuadratura* perfecta, coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

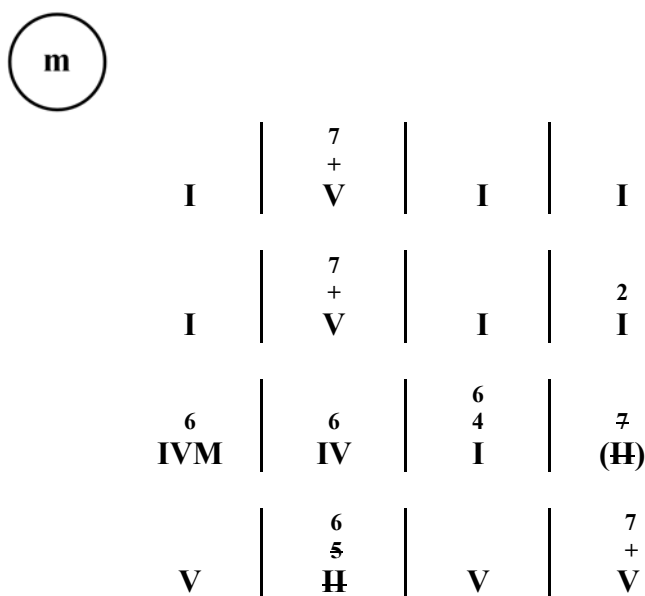


Imagen 144: Estructura armónica de la partitura propuesta para *giros en diagonal* b)

El *bajo Alberti* planteado como patrón de acompañamiento de esta composición, que también ha formado parte del diseño acompañante del ejercicio de *battement frappé*, propicia igualmente la sensación de regularidad rítmica necesaria para realizar los *deboulés*.

Las *notas guía* de la partitura, a partir de las que cimentar la improvisación melódica, son las siguientes:

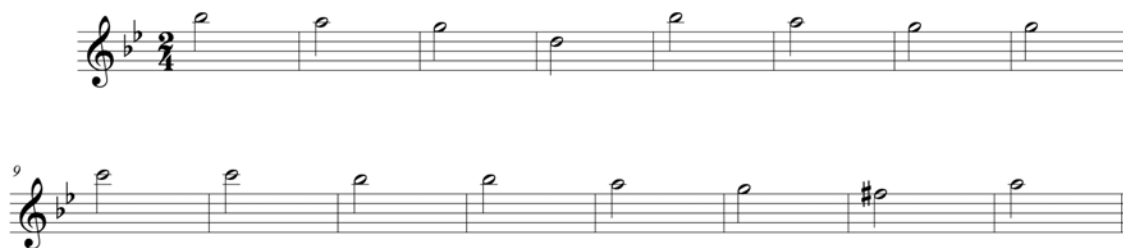


Imagen 145: *Notas guía* de la partitura propuesta para giros en diagonal b)

#### 11.4.7. PD19: MÚSICA PARA *PEQUEÑOS SALTOS*

Este es uno de los momentos más delicados en cuanto a su acompañamiento ya que a menudo las diferencias de *tempo* entre unos ejercicios y otros son muy sutiles; además, la melodía debe incitar al salto y dar *sensación de arriba*, la elección del motivo rítmico debe ser apropiada y el *acento musical* concordante con la intención muscular. Como ya se ha señalado, suelen utilizarse *polkas* o *galops* para su acompañamiento, por la sensación de ligereza y de “poco peso” que transmiten. A continuación se presenta una pieza que recoge las características señaladas y precisadas para su acompañamiento.

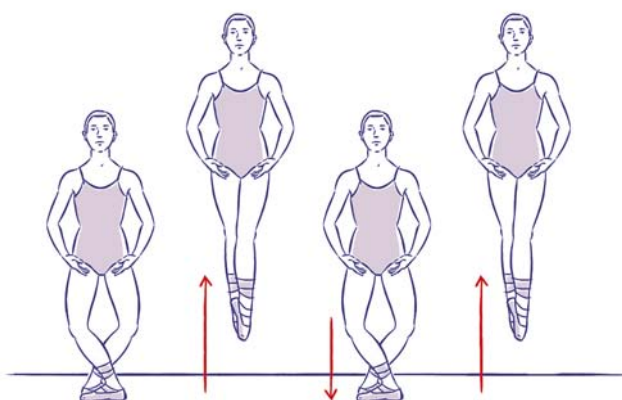


Imagen 146: Ilustración para ejercicio de *pequeños saltos*



### 11.4.7.1. Partitura para *pequeños saltos*

**PEQUEÑOS SALTOS**

Compositor: ISAAC TELLO

**Scherzando**

Piano

9

17

25

Imagen 147: Partitura propuesta para ejercicio de *pequeños saltos*

### 11.4.7.2. Análisis e improvisación para *pequeños saltos*

Su análisis muestra la división formal en cuatro frases de ocho *tiempos* que se subdividen a su vez en dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura de clara *cuadratura* nuevamente se detecta la coincidencia entre los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

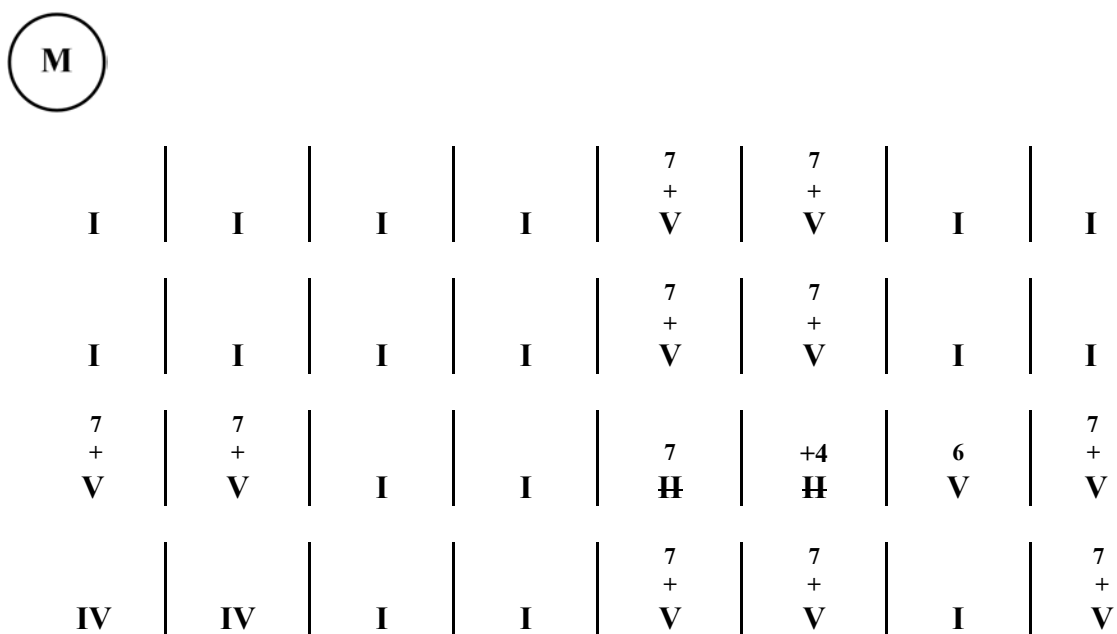


Imagen 148: Estructura armónica de la partitura propuesta para *pequeños saltos*

Tras el trabajo de práctica armónica en todos los tonos, con un *patrón de acompañamiento* similar al del ejercicio de *pas de liaison* pero en este caso sin *swing* y con aire de *polka*, se propone un trabajo sistemático de improvisación melódica que propicie la sensación de ligereza evocada por el diseño acéfalo de articulación, al estar ésta precedida por el silencio de corchea inicial:



Imagen 149: *Notas guía* de la partitura propuesta para *pequeños saltos*

#### 11.4.8. PD20: MÚSICA PARA *BATERÍA*

Para su acompañamiento musical se suelen utilizar también *polkas* y *galops* ya que precisan de un carácter vivo y resuelto que transmita una sensación de ligereza similar a la referida para el ejercicio de los *pequeños saltos*. Ciertamente, al realizarse de manera conjunta con dichos saltos, ya que en lo que en realidad los ejercicios de *batería* consisten es en saltar y a continuación *batir* en el aire los pies, básicamente sirve lo referido en el apartado anterior en cuanto a las cuestiones inherentes a su acompañamiento. La partitura propuesta presenta un material musical en el que se atiende a las referidas características acompañantes.

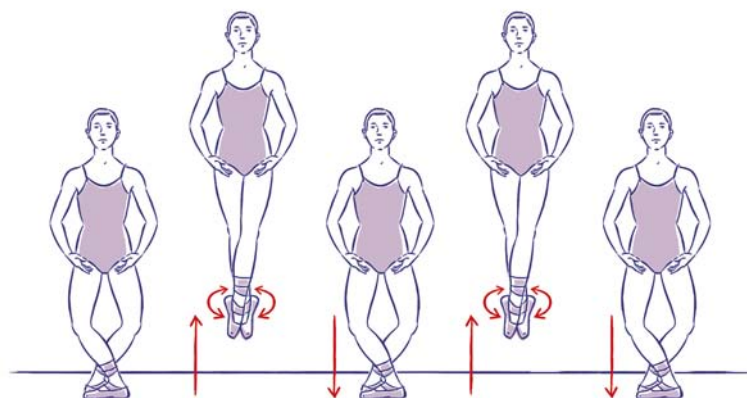


Imagen 150: Ilustración para ejercicio de *batería*

11.4.8.1. Partitura para *batería***BATERÍA**Compositor: **ISAAC TELLO**

**Allegro**

Piano

5

9

13

simile

Imagen 151: Partitura propuesta para ejercicio de *batería*

### 11.4.8.2. Análisis e improvisación para *batería*

De su análisis formal se infiere la organización del discurso en dos frases de ocho *tiempos*, divididas en otras dos semifrases de cuatro *tiempos*. Presenta una clara *cuadratura* y nuevamente coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:



I	I	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$
$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	I	$\begin{matrix} (6) \\ (4) \\ V \end{matrix} \begin{matrix} 7 \\ + \end{matrix}$
I	I	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$
$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$	I	$\begin{matrix} 7 \\ + \\ V \end{matrix}$ I

Imagen 152: Estructura armónica de la partitura propuesta para *batería*

Tras el trabajo de práctica armónica partiendo de la estructura y *patrón de acompañamiento* extraídos del análisis de la partitura, se propone la improvisación melódica a partir de las siguientes *notas guía*, y a continuación de otras diferentes:



Imagen 153: *Notas guía* de la partitura propuesta para *batería*

### 11.4.9. PD21: MÚSICA PARA *SALTOS MEDIANOS*

Para el acompañamiento de los *saltos medianos* se presenta en esta propuesta una reelaboración del material presentado para la propuesta didáctica del ejercicio de *batería*. En este caso el tipo de *adaptación* ha consistido en transformar dicho material para convertir lo que escrito en compás binario de subdivisión binaria, a compás binario de subdivisión ternaria. Con dicha unidad de subdivisión de pulso adicional se pretendido dar tiempo al bailarín para la realización del salto, que en este caso implica un pequeño desplazamiento, a diferencia de lo que sucede en los ejercicios de *pequeños saltos*, en los que no existe desplazamiento sino únicamente elevación.

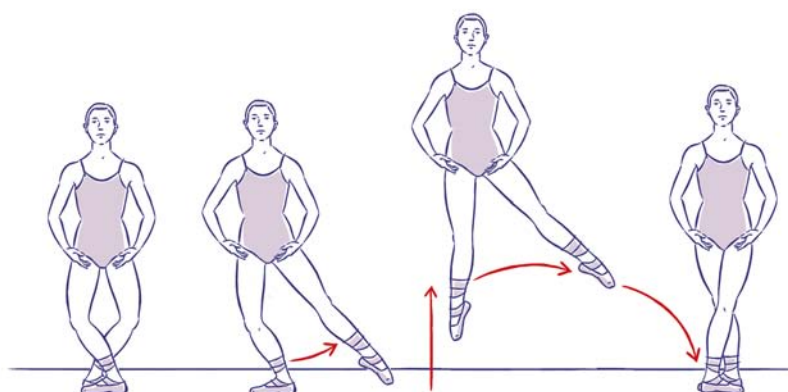


Imagen 154: Ilustración para ejercicio de *saltos medianos*

### 11.4.9.1. Partitura para *saltos medianos*

**SALTOS MEDIANOS**

Compositor: ISAAC TELLO

**Moderato**

Piano

5

9

13

Em B7 B7 Em Am Em B7 Em

Em B7 B7 Em Eb7(omit5) G/D D G

Imagen 155: Partitura propuesta para ejercicio de *saltos medianos*

### 11.4.9.2. Análisis e improvisación para *saltos medianos*

La partitura está dividida cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura nuevamente dejan de coincidir los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, dado que cada *compás musical* comprende dos *tiempos de danza*. Para entender dicha *cuadratura*, al pianista pudiera ayudarle pensar que la partitura está escrita en 3/8 en lugar de 6/8. La *cuadratura* de la pieza es perfecta de igual modo que viene sucediendo en las anteriores propuestas didácticas. El *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

**M**

I		I		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		I		$\begin{matrix} (6) & 7 \\ (4) & + \\ \text{V} & \text{---} \end{matrix}$
I		I		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		I		I

**III**

I		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		I		IV		I		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		I
---	--	--	--	--	--	---	--	----	--	---	--	--	--	---

**I**

I		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$		I		$\begin{matrix} \#6 \\ (\text{VI}) \end{matrix}$		$\begin{matrix} (6) \\ (4) \\ \text{H} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ \text{H} \end{matrix}$		$\begin{matrix} 7 \\ + \\ \text{V} \end{matrix}$
---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--

Imagen 156: Estructura armónica de la partitura propuesta para *saltos medianos*



Tras el trabajo a partir de la estructura extraída del análisis de la partitura, cuya armonía de los primeros dieciséis *tiempos de danza* es idéntica a la diseñada para el ejercicio de *batería*, se propone la improvisación melódica cimentada inicialmente en las siguientes *notas guía*:



Imagen 157: *Notas guía* de la partitura propuesta para *saltos medianos*

#### 11.4.10. PD22: MÚSICA PARA *GRANDES SALTOS*

En este caso, al igual que ya sucediera en alguno de los ejercicios anteriores, se adapta un material que ha sido ya utilizado; concretamente gran parte de la estructura armónica de los primeros ocho compases de la partitura propuesta para el ejercicio de *battement tendu* o, expresado en términos de danza, las dos primeras frases de ocho *tiempos*. Sin embargo, el tratamiento es aquí muy distinto ya que el propósito con esta composición es el de propiciar los impulsos necesarios para la realización de los *grandes saltos*.

En cuanto al *tempo*, el profesor de danza podría pedir el ejercicio a velocidades distintas, dependiendo de la longitud y altura de salto pretendida, así como del tipo de alumnado, con especial atención a si éste lo conforman chicos o chicas ya que, en general, para los chicos suele requerirse un *tempo* algo más lento por las características de su salto.

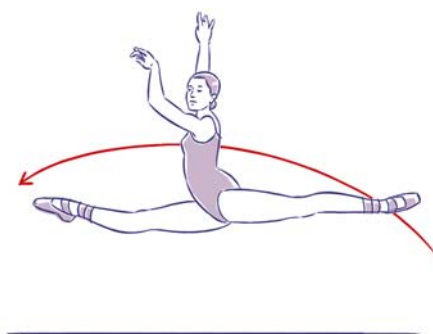


Imagen 158: Ilustración para ejercicio de *grandes saltos*

### 11.4.10.1. Partitura para *grandes saltos*

**GRANDES SALTOS**

Compositor: ISAAC TELLO

Gran Valse

Piano

Chord symbols: C, G9, C, G9, C, C/B $\flat$ , F/A, F/A $\flat$ , C/G, Dm9, D7, G7

Imagen 159: Partitura propuesta para ejercicio de *grandes saltos*

### 11.4.10.2. Análisis e improvisación para *grandes saltos*

La estructura la configuran dos frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura nuevamente coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. Su *cuadratura* es clara y el *cifrado funcional* es el siguiente:

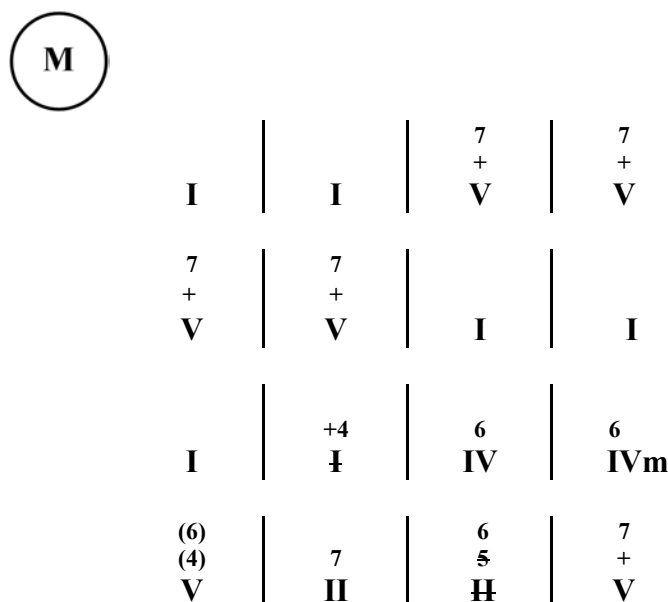


Imagen 160: Estructura armónica de la partitura propuesta para *grandes saltos*

Para propiciar los impulsos para la realización de los *grandes saltos* se plantea un vigoroso tratamiento acompañante, por medio de la *octavación* del bajo y amplitud en los saltos de la mano izquierda. Se sugiere por tanto el trabajo con la estructura en todos los tonos, para el afianzamiento de dicha *fórmula de acompañamiento*.

En cuanto a la melodía, queda patente su intención *anacrúsica*, sobre todo al comienzo de las tres primeras semifrases de cuatro *tiempos*. Se sugiere por tanto que sea esto tenido en consideración durante la improvisación, partiendo de las siguientes *notas guía* en primera instancia, así como de otras para sucesivas improvisaciones.



Imagen 161: *Notas guía* de la partitura propuesta para *grandes saltos*

#### 11.4.11. PD23: MÚSICA PARA *CODA*

Para el acompañamiento de los ejercicios de *coda* normalmente se utilizan piezas de repertorio de los ballets, como por ejemplo la *coda* compuesta por Ludwig Minkus para el ballet “El Quijote”, estrenado en 1869 en el Teatro Bolshoi de Moscú. Musicalmente se recurre, por tanto, al compás de 2/4 con *acento abajo*<sup>14</sup>.

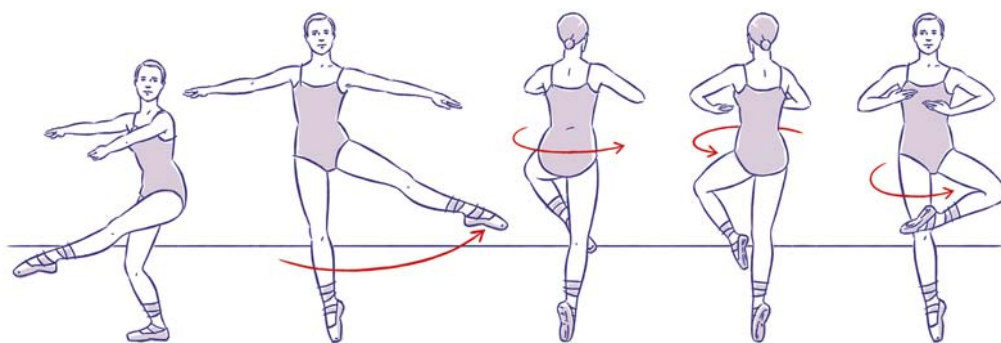


Imagen 162: Ilustración para ejercicio de *coda*

<sup>14</sup> Véase la diferencia de acentuación que presenta esta composición y la de la *polka* propuesta para el acompañamiento del ejercicio de *pequeños saltos*.

11.4.11.1. Partitura para *coda*

## CODA

Compositor: ISAAC TELLO

Allegro ma non troppo

Piano

9

17

25

Chords: D, A, A7, D, F#7, F#/E, Bm/D, Bm, F#m, F7(#11), E, E7, A, E, E7, A, C#, C#/B, F#m/A, F#7/A#, Bm, E7, A, A7

Imagen 163: Partitura propuesta para ejercicio de *coda*

### 11.4.11.2. Análisis e improvisación para *coda*

Su análisis formal muestra la organización del discurso musical en cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales dividida en dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*. Su *cuadratura* es perfecta y el *cifrado funcional* de su estructura armónica es el siguiente:

M

I	I	V	V	7 + V	7 + V	I	I
7 H	+4 H	6 VI	VI	III	#6 V4	H	7 H
V	V	H	H	7 H	7 H	V	V
VH	+4 VH	6 III	6 5 H	VI	7 H	V	7 + V

Imagen 164: Estructura armónica de la partitura propuesta para *coda*

Este tipo de ejercicios, en los que se trabajan pasos como el *fouetté*, normalmente precisan de un acompañamiento con *acento abajo*, a diferencia de las *polkas* y de lo que se ha referido al respecto en la propuesta didáctica para *pequeños saltos*. Se propone por tanto el trabajo armónico en todos los tonos, con el material de acompañamiento presentado en la partitura, así como el posterior trabajo sistemático de improvisación a partir de sus *notas guía* y a continuación de otras libremente escogidas por cada sujeto:



Imagen 165: *Notas guía* de la partitura propuesta para *coda*

#### 11.4.12. PD24: MÚSICA PARA *PORT DE BRAS* Y/O *REVERENCIA*

No suelen desarrollarse en una clase estándar dos ejercicios diferentes, uno para *port de bras* y otro para *reverencia final*, sino que o bien se realiza solo uno de ellos, o bien al final de un *adagio* para *port de bras* pudiera realizarse una reverencia de cortesía dirigida normalmente al maestro de danza y al pianista, así como al tribunal si lo hubiera o al público asistente si se tratara de una clase abierta.

Para ilustrar musicalmente un *adagio* para *port de bras* se remite al lector al trabajo analítico, y su posterior adaptación, de alguna de las anteriores composiciones de carácter lírico y en *tempo* lento, como es el caso de la partitura utilizada para el ejercicio de *pie a la barra*, ya que con su evocadora melodía y delicado acompañamiento se pretende motivar e inspirar la expresividad del bailarín. Podría también trabajarse a partir de los elementos de análisis de otras partituras como la de *calentamiento*, *plié*, *rond de jambe à terre*, *rond de jambe en l'air*, *developpé* o *adagio*, por tratarse de aquellas que presentan un carácter eminentemente lírico y expresivo.

Por tanto, para el desarrollo del *port de bras* se sugiere atender a las cuestiones de análisis, improvisación y acompañamiento desarrolladas en las propuestas didácticas de dichos ejercicios, aunque el autor de esta tesis muestra su predilección por la elección de los materiales de propuesta didáctica de *pie a la barra*.

En cuanto a la *reverencia final*, la partitura que se propone es la siguiente.



Imagen 166: Ilustración para ejercicio de *reverencia final*



### 11.4.12.1. Partitura para *port de bras* y/o *reverencia*

## REVERENCIA FINAL

Compositor: ISAAC TELLO

**Appassionato**

Piano

Measures 1-4: A $\flat$ /B $\flat$ , E $\flat$ maj7, A $\flat$ maj7, E $\flat$ maj7

Measures 5-8: C m, Gsus2, G m, F m7, F m9, B $\flat$ sus4, B $\flat$ 7

Measures 9-12: E $\flat$ , F m/E $\flat$ , E $\flat$ , Fmb5/E $\flat$ , E $\flat$ maj7, C m7, F m9, B $\flat$ 9

Measures 13-16: E $\flat$ , F m/E $\flat$ , E $\flat$ , Fmb5/E $\flat$ , E $\flat$ maj7, C m7, F m, B $\flat$ 7

Imagen 167: Partitura propuesta para ejercicio de *reverencia final*

### 11.4.12.2. Análisis e improvisación para *reverencia*

Atendiendo a su análisis formal, se observan cuatro frases de ocho *tiempos*, cada una de las cuales compuesta por dos semifrases de cuatro *tiempos*. En esta partitura no coinciden los conceptos de *tiempo de danza* y *compás musical*, cosa que sí sucedería en caso de haber sido escrito en compás de 3/4. El motivo de haber sido escrito en 6/4 es que, como ya se ha referido en el subapartado correspondiente, también ha sido compuesta pensando en su posible utilización para el acompañamiento de un ejercicio de *battement fondu a tres*, donde pudiera dicho paso realizarse durante el transcurso de los dos *tiempos de danza* comprendidos en cada *compás musical*. Para el caso de *reverencia final*, al tratarse éste de un ejercicio de cortesía que puede configurarse desde las más diferentes tipologías, pudiera entenderse oportuno en este caso tanto su notación en compás de 3/4 como en compás 6/4. Asimismo, musicalmente podrían utilizarse para este ejercicio múltiples opciones, desde las más próximas al lirismo del *port de bras* -en cuyo caso lo usual es que se realizara únicamente uno de estos dos ejercicios finales de *centro*, o bien una amalgama entre el *port de bras* y la *reverencia final*-, hasta el vigor de una *polonesa* -opción también escogida por algunos maestros de danza para la finalizar la clase-. La *cuadratura* de esta composición es perfecta. El *cifrado funcional* de su estructura es el siguiente:



IV V	IV V	7 I	7 I	7 IV	7 IV	7 I	7 I
VI	VI	III	III	7 II	7 II	7 (4) V	7 + V
I	II I	I	II <sup>o</sup> I	7 I	7 VI	7 II	7 + V
I	II I	I	II <sup>o</sup> I	7 I	7 VI	7 II	7 + V

Imagen 168: Estructura armónica de la partitura propuesta para *reverencia final*

Por último, se sugiere el trabajo armónico de la estructura resultante, tras analizar la partitura propuesta para *reverencia final*, así como el trabajo de improvisación sistemático a partir del enriquecimiento y posterior intensificación de las notas guías resultantes también del análisis de la misma partitura:



Imagen 169: *Notas guía* de la partitura propuesta para *reverencia final*

## INVESTIGACIÓN PRÁCTICA B)



## 12. ENTREVISTAS AL ALUMNADO



## 12. ENTREVISTAS AL ALUMNADO

Como ya se ha señalado, tras la implementación en el CSM Rafael Orozco de Córdoba de una asignatura denominada “Acompañamiento a la danza”, se incluyeron a continuación nuevos contenidos y su denominación cambió por la de “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”. Seguidamente, la nueva asignatura fue también implementada en el CSM Manuel Castillo de Sevilla. Desde entonces, “Acompañamiento a la danza y al teatro musical” se ha consolidado como asignatura optativa en el organigrama de las enseñanzas superiores de música integradas dentro del marco de actuación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Durante el periodo comprendido entre los cursos académicos 2012-2013 hasta 2014-2015 se realizaron entrevistas semiestructuradas al alumnado, iniciales al principio de curso y finales al término del mismo.

Seguidamente se justifica el por qué de la realización de dichas entrevistas, se muestran los modelos de cada y se presenta su análisis.

Las entrevistas completas se relacionan en el ANEXO II.

### 12.1. JUSTIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Las primeras entrevistas cumplimentadas por los alumnos perseguían entre sus objetivos la realización de una evaluación inicial para conocer los elementos que les habían motivado a matricularse, saber cuál era su relación con el mundo de la danza, si es que ésta existía, determinar su formación previa en materia de improvisación, y conocer cuáles eran sus expectativas respecto de la materia que iban a cursar. Las entrevistas finales pretendían medir no solo el grado de satisfacción final obtenido por el alumnado tras haber cursado su asignatura, dilucidándose así si la misma se había correspondido con sus expectativas iniciales, sino además saber qué tipo de trabajo realizado en clase les había hecho sentirse más cómodos, y conocer en general qué les había aportado el estudio de la asignatura. Con todo ello la intención era además la de poder realizar una evaluación de la propia práctica docente.

Las entrevistas fueron entregadas a los alumnos que se habían matriculado de las asignaturas “Acompañamiento a la danza” o “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, pero también a los alumnos que, ante la imposibilidad de matricularse por cuestiones horarias o porque no estaba implementada en su Plan de Estudios, dado que



durante la investigación han convivido la LOGSE (N14) y la LOE (N2), cursarían dichos estudios en calidad de oyente o dentro del marco de asignaturas relacionadas, como por ejemplo “Creatividad e improvisación”, asignatura que también impartía quien suscribe. La muestra realizada contó finalmente con de veintiún sujetos que han sido denominados con el código alfabético para preservar su anonimato. No obstante, uno de los veintiún sujetos no pudo concluir el curso por causas laborales sobrevenidas, de manera que solo se cuenta para este estudio con veinte entrevistas finales.

Con las entrevistas iniciales, el objetivo era el de conocer los motivos que habían llevado al alumnado a cursar estas enseñanzas; qué esperaban aprender; cuáles eran sus expectativas; de qué punto partían sus conocimientos en relación con la música en la danza y cuál era su formación en el ámbito de la improvisación. Y con la entrevistas finales, se pretendía valorar el grado de satisfacción con el aprendizaje recibido y las competencias adquiridas, tanto en relación con su formación como músicos como en referencia a su posible futuro profesional relacionado con la improvisación y la danza.

## **12.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

Para la realización del análisis de las entrevistas se ha tenido en cuenta que las preguntas son abiertas, gracias a lo cual se ha obtenido una mayor riqueza en las contestaciones pero su evaluación ha resultado difícil de cuantificar. Por tanto, no existían categorías cerradas para su evaluación sino que las mismas surgieron a partir de las respuestas del alumnado. Incluso, en ocasiones se han aunado categorías diferenciadas dentro una misma respuesta, lo que ha dificultado su porcentualización. En cualquier caso, a través de su análisis no se pretende centrar el hecho en la experiencia cuantitativa sino en las valoraciones de carácter cualitativo recogidas gracias a las respuestas. Por tanto, con los porcentajes no se ha pretendido realizar de un estudio estadístico -tal hubiera sido el caso si las preguntas de las entrevistas hubieran sido cerradas-, sino que se han tomado como referencias relativas para el apoyo de un razonamiento cualitativo. De hecho, para ilustrar el análisis de cada una de las preguntas no se han reproducido todas las respuestas del alumnado sino únicamente las más representativas, que a su vez se apoyan ciertamente en los porcentajes, tal y como ha quedado explicado.

A continuación se relacionan los modelos de los entrevistas:

## ENTREVISTA INICIAL

1. ¿Por qué has decidido cursar una materia relacionada con el acompañamiento pianístico de la danza?
2. ¿Tienes alguna relación con la danza o conoces a alguien implicado?
3. ¿Sabes cómo se desarrolla una clase de Ballet Clásico, Danza Española, Flamenco o Danza Contemporánea?
4. En caso afirmativo, ¿podrías sintetizar tus conocimientos al respecto?
5. ¿Qué idea tienes sobre cómo se desarrolla un bailarín y qué incidencia tiene la música en su formación?
6. ¿Cómo piensas que debe ser la música para acompañar una clase de danza?
7. ¿Qué crees que puedes aprender y qué te gustaría aprender cursando esta materia?
8. ¿Para qué piensas que te servirán los conocimientos que pretendes adquirir?
9. ¿Además de todas tus inquietudes y proyectos de futuro, te gustaría desarrollar tu profesión también en relación con el mundo de la música para danza?
10. ¿Crees que imbricar ambas manifestaciones artísticas puede enriquecerte y convertirte en mejor músico?
11. ¿Has recibido formación como improvisador?
12. ¿Qué función piensas que desempeña la improvisación en este tipo de acompañamiento?
13. ¿Tienes alguna pregunta, sugerencia o comentario que añadir?

Imagen 170: Preguntas de la entrevista inicial

## ENTREVISTA FINAL

1. ¿Han sido de tu interés los contenidos trabajados en clase?
2. ¿Te has sentido más cómodo/a trabajando con las partituras propuestas o improvisando a partir de los parámetros extraídos de su análisis?
3. ¿Qué piensas que el acompañamiento de la danza aporta a tu formación integral como músico?
4. ¿Ha cambiado la visión que tenías sobre el acompañamiento en la danza?
5. ¿Se ha correspondido lo trabajado en clase con tus expectativas?
6. ¿Te gustaría seguir profundizando en el estudio de este tipo de acompañamiento?
7. ¿Quieres hacer alguna aportación personal que pueda ser tenida en cuenta para cursos sucesivos?

Imagen 171: Preguntas de la entrevista final

### 12.2.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES

Para diferenciar la muestra recogida del alumnado entrevistado, de las muestras correspondientes a los testimonios analizados en siguientes apartados, así como del caso práctico anteriormente presentado, los sujetos serán nombrados alfabéticamente, comenzado con la denominación de “A” el alumno que intervino en primer lugar.

**12.2.1.1. Entrevista Inicial - Pregunta 1:** ¿Por qué has decidido cursar una materia relacionada con el acompañamiento pianístico de la danza?

La categoría principal considerada para el análisis de las respuestas es la de los elementos motivadores que llevaron al alumnado a matricularse en estas enseñanzas. No obstante, de las respuestas surgieron subcategorías que condujeron a la porcentualización cada una de ellas de manera independiente ya que, al producirse respuestas múltiples, algunos sujetos refirieron más de un elemento motivador.

El primero de los elementos motivadores señalado fue el de haberse matriculado por considerarla interesante para su aprendizaje y formación musical. A esta subcategoría se refirió el 52,4 % del alumnado entrevistado, algunas de cuyas respuestas más representativas se reproducen a continuación:

“[...] Me parece interesante e importante para el desarrollo de un pianista saber adaptarse y prepararse para otros ámbitos aparte de concertista solista [...]” (Alumno C)

“[...] Para ampliar mis conocimientos y ejercitar y aprender sobre el acompañamiento pianístico en un ámbito que desconozco [...]” (Alumno O)

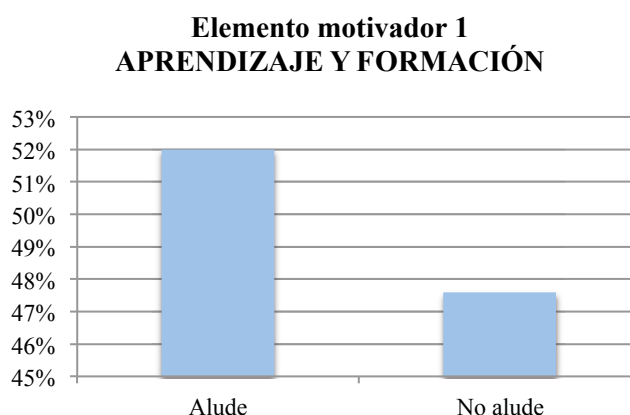


Imagen 172: Gráfico: *Elemento motivador 1*. Entrevista inicial - Pregunta 1

El segundo de los elementos motivadores señalado por los alumnos fue la preocupación por su futuro profesional. A esta subcategoría aludió el 33,3 % de los sujetos y entre las respuestas más representativas se encuentran las siguientes:

“[...] Porque me resulta una asignatura muy interesante y de vistas al futuro puede venir muy bien para trabajar o hacer más actuaciones que no tengan que ser siempre yo solo con el piano [...]” (Alumno A)

“[...] Porque en un futuro puede tener salidas profesionales y también porque me llama la atención acompañar a los bailarines de Ballet Clásico [...]” (Alumno E)

“[...] Pienso que el tema del pianista acompañante, ya sea para danza, para canto o para cualquier otro instrumento, es una función importante que tenemos que tener bien aprendida puesto que no todos seremos concertistas o profesores [...]” (Alumno I)

“[...] puede abrir puertas en el futuro y además me parece una asignatura muy interesante [...]” (Alumno P)

“[...] me gustaría aprender una nueva disciplina, con el fin de poder abrirme un camino más en mi vida profesional [...]” (Alumno Q)

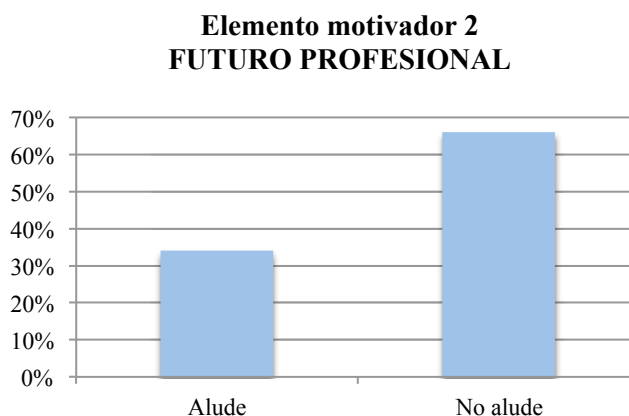


Imagen 173: Gráfico: *Elemento motivador 2*. Entrevista inicial - Pregunta 1

El tercero de los elementos motivadores, tal y como señala el 23,8 % de los sujetos entrevistados, ha sido el interés concreto por la propia disciplina de la danza, bien por curiosidad o por algún tipo de relación anterior. Entre las respuestas se encuentran las siguientes:

“[...] En un principio la cogí porque tenía curiosidad y siempre me había llamado la atención el mundo de la danza [...]” (Alumno F)

“[...] Me interesa mucho debido a que he practicado danza clásica desde pequeña y aún continúo practicando [...] Siempre me han llamado la atención los pianistas que acompañan en las clases de ballet y la capacidad de improvisación que hay que tener para encontrar la música más adecuada [...]” (Alumno J)

“[...] Me siento atraído por la danza como manifestación artística y me parece sorprendente lo poco que conozco de ella. Con la idea en mente de que todos los campos se encuentran unificados, la música y la danza parecen ser el ejemplo paradigmático de ello [...]” (Alumno Ñ)

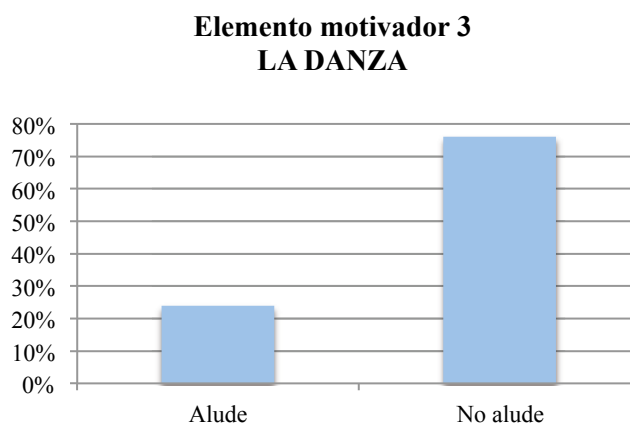


Imagen 174: Gráfico: *Elemento motivador 3*. Entrevista inicial - Pregunta 1

La cuarta categoría, señalada por el 19 % de los sujetos entrevistados, ha sido la del interés por la improvisación en relación con la materia objeto de estudio:

“[...] Debido a que se trata de una asignatura totalmente práctica y relacionada con el mundo de la improvisación en el piano [...]” (Alumno H)

“[...] Me interesa la posibilidad de relacionar la música con otras artes, en concreto con la danza, pues los movimientos y los pasos de la danza parten del fraseo musical y son para ella indispensables. Además me gustaría desarrollar habilidades relacionadas con la improvisación de música a tal fin [...]” (Alumno M)

“[...] estoy muy interesado en la improvisación y pienso que el acompañamiento a la danza me ayudará a ampliar mi horizonte [...]” (Alumno R)

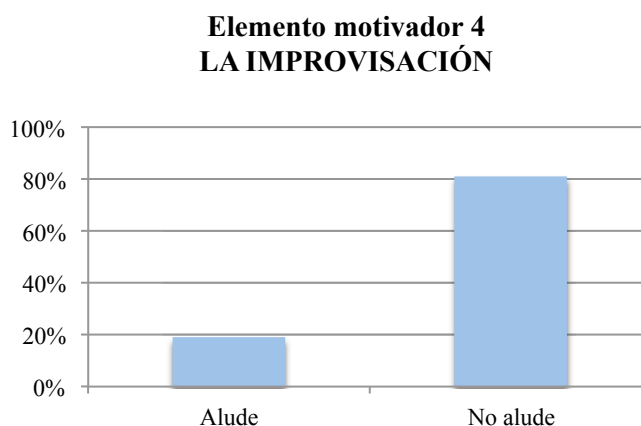


Imagen 175: Gráfico: *Elemento motivador 4*. Entrevista inicial - Pregunta 1

En el gráfico siguiente se presentan todos los elementos motivadores con la intención de establecerse una comparativa entre los mismos. Se observa cómo los alumnos han elegido mayoritariamente cursar esta materia porque entienden que les puede aportar un beneficio para su formación integral como músicos. Un buen número de alumnos entienden también que puede brindarles herramientas que faciliten su inserción en el mundo laboral. Por último, aunque de forma menos significativa que para el caso de los ítems anteriores, los alumnos expresan también su interés por la danza y la improvisación como elementos motivadores en sí mismos.

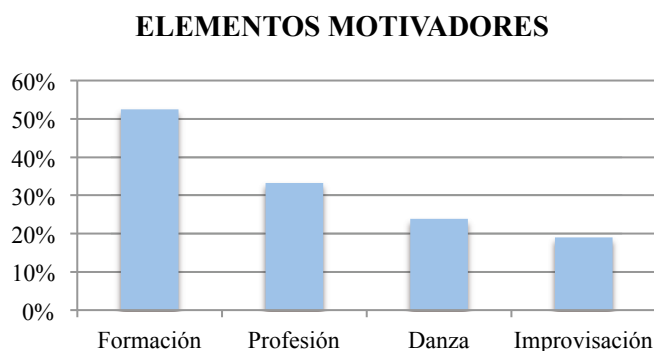


Imagen 176: Gráfico: *Elementos motivadores*. Entrevista inicial - Pregunta 1

### 12.2.1.2. Entrevista Inicial - Pregunta 2: ¿Tienes alguna relación con la danza o conoces a alguien implicado?

Se han establecido para este análisis tres categorías, desde ninguna relación hasta mucha o bastante, pasando por alguna o escasa relación con el mundo de la danza académica.

El 61,9 % del alumnado no ha tenido ninguna relación con el mundo de la danza ni conoce a nadie relacionado; el 23,8 % declara conocer a alguien o tener algún tipo de contacto; y el 14,3 % manifiesta haber tenido un contacto más directo con la danza.

Por tanto, la gran mayoría del alumnado no tiene ninguna relación con la danza en el momento de iniciar estas enseñanzas.

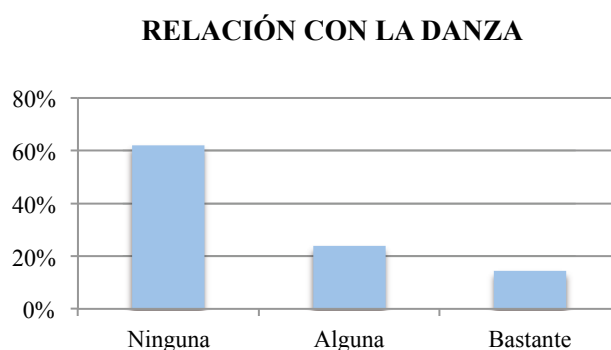


Imagen 177: Gráfico: *Relación con la danza*. Entrevista inicial - Pregunta 2

### 12.2.1.3. Entrevista Inicial - Pregunta 3: ¿Sabes cómo se desarrolla una clase de Danza Clásica, Danza Española, Flamenco o Danza Contemporánea?

Se han agrupado las respuestas en tres categorías: no, sí o algún conocimiento.

En la primera categoría, el nulo conocimiento, se sitúan la mayoría de las respuestas, conformando el 71,4 % del alumnado.

El 23,8 % manifiesta tener algunos conocimientos sobre danza:

“[...] La clase de danza tiene varias partes en las que se realizan diferentes pasos [...]” (Alumno G)

“[...] Mis conocimientos son apenas muy básicos. Motivo por el que he decidido matricularme en esta asignatura para aprender más y adquirir más conocimientos [...]” (Alumno H)

“[...] He visto desarrollarse clases de ballet en ocasiones y, aunque conozco algunas cosas, suelo perderme aún con facilidad en los tecnicismos [...]” (Alumno Ñ)

“[...] Conocimientos adquiridos mediante la observación [...]” (Alumno S)

Solamente el 4,8 % del total conoce bien el desarrollo de las clases por haber recibido formación en danza:

“[...] La disciplina que más me interesa es la Danza Clásica. Actualmente sigo recibiendo clases de ballet clásico, por lo que tengo conocimientos acerca de los pasos y el desarrollo de una clase de danza [...]” (Alumno J)

Confirmando el hecho de que la mayoría del alumnado no tiene relación con el mundo de la danza académica en el momento de iniciarse el curso académico, se observa que mayoritariamente no saben cómo se desarrolla una clase dentro del ámbito de cada una de las especialidades de danza.

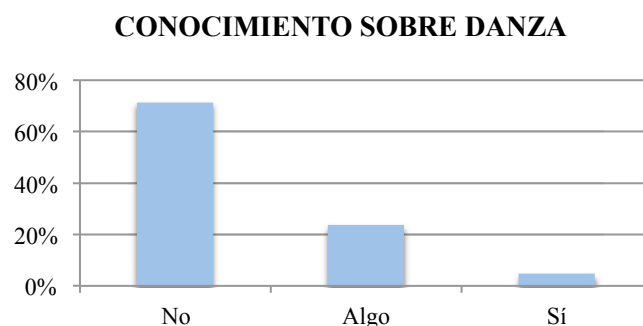


Imagen 178: Gráfico: *Conocimiento sobre danza*. Entrevista inicial - Pregunta 3

**12.2.1.4. Entrevista Inicial - Pregunta 4:** En caso afirmativo, ¿podrías sintetizar tus conocimientos al respecto?

Para esta pregunta las respuestas se han categorizado según el grado en que se ha mostrado el conocimiento: mucho, poco, insuficiente o equivocado, o ninguno.

En la primera categoría se sitúa el 4,8 % del alumnado:



“[...] se colocan en la barra, donde realizan una serie de ejercicios [...] Después se realizan en el centro unos ejercicios más elaborados y complejos. Normalmente la clase suele ser libre, es decir, la profesora marca un ejercicio que las bailarinas repetirán posteriormente. El pianista, a partir del ejercicio que marque la profesora, tocará para que las bailarinas practiquen [...]” (Alumno J)

En la categoría referida al alumnado con pocos conocimientos se sitúa el 19 %:

“[...] Comienzan en la barra y se desarrollan ejercicios con distintos movimientos [...]” (Alumno H)

“[...] Escasos. He compuesto música para ballet y he tenido la oportunidad de ver si funcionaba o fallaba y he podido darme cuenta de la importancia rítmica y melódica [...]” (Alumno Ñ)

“[...] Toqué una obra con una bailarina de ballet clásico, hace años, para una audición en grado medio [...]” (Alumno M)

El alumnado que tiene equivocados o insuficientes conocimientos supone también el 19 % de los sujetos estudiados:

“[...] Son demasiado rudimentarios [...]” (Alumno M)

“[...] Pues entiendo que no podrá ser ni muy lenta ni muy rápida, sé que muchas de las danzas tienen ritmo ternario, con motivos rítmicos determinantes de cada estilo y que para cada tipo de danza el vestuario usado es diferente [...]” (Alumno O)

“[...] Son muy básicos, no sabría cómo explicarlo [...]” (Alumno S)

El resto del alumnado, que constituye el 57,2 %, manifestó no tener ningún conocimiento al respecto.

Por tanto, la siguiente gráfica muestra nuevamente la falta de conocimiento sobre danza que muestra el alumnado en el momento de iniciarse el curso académico.

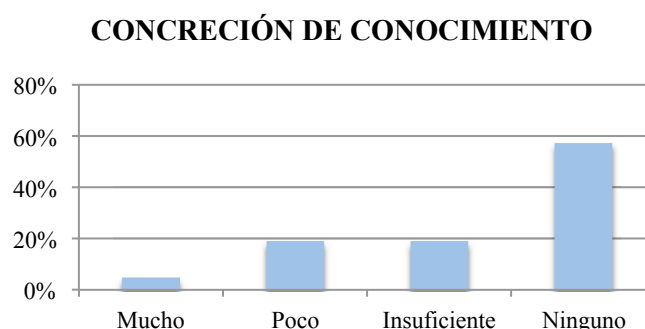


Imagen 179: Gráfico: *Concreción de conocimiento*. Entrevista inicial - Pregunta 4

**12.2.1.5. Entrevista Inicial - Pregunta 5:** ¿Qué idea tienes sobre cómo se desarrolla un bailarín y qué incidencia tiene la música en su formación?

El 61,9 % del alumnado reconoce la importancia de la música para el desarrollo del bailarín, destacando el vínculo entre música y danza, las relaciones inherentes entre ambas disciplinas y la necesidad de la música para que la danza pueda desarrollarse.

“[...] la música es esencial para ellos porque es la base sobre la que ellos trabajan [...] Deben de tener [...] conocimientos de lenguaje musical [...]” (Alumno B)

“[...] tendrán que tener algunos conocimientos musicales [...]” (Alumno D)

“[...] La música es fundamental en su formación pues debe tener un gran sentido rítmico para coordinar sus movimientos y debe tener claro el concepto de frase musical [...]” (Alumno M)

“[...] La música es básica para la formación de un bailarín, tiene que escuchar para poder interiorizar el ritmo [...]” (Alumno R)

El 23,8 % refirió la importancia de una buena formación corporal:

“[...] requieren, a mi modo de ver, una forma física muy importante, y además, con la música desarrollan un gran sentido del ritmo [...]” (Alumno C)

“[...] El bailarín debe entrenarse todos los días para amoldar su cuerpo a la danza, adquirir fuerza, elasticidad y una musculatura [...]” (Alumno J)

“[...] Los bailarines son atletas que viven por y para el baile. Dieta, deporte y mucha práctica consolidan su vida diaria [...]” (Alumno S)

El 14,3 % restante reconoce no saber ni tener conocimiento sobre la formación del bailarín y la incidencia que la música tiene en la misma.

Por tanto, la mayoría considera que la incidencia de la música en la formación del bailarín es marcada. Se considera además la importancia de su forma física.

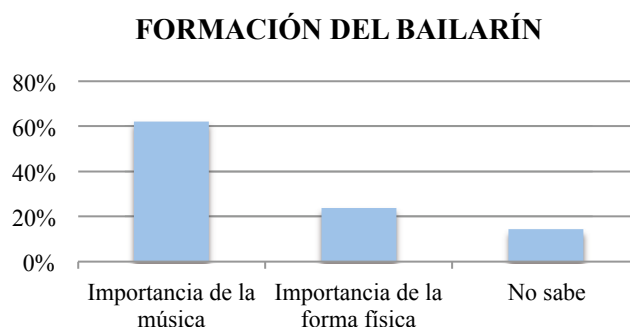


Imagen 180: Gráfico: *Formación del bailarín*. Entrevista inicial - Pregunta 5

#### 12.2.1.6. Entrevista Inicial - Pregunta 6: ¿Cómo piensas que debe ser la música para acompañar una clase de danza?

La práctica totalidad del alumnado, el 95,2 %, tiene alguna idea sobre el hecho de cómo la música debe adecuarse a cada tipo de ejercicio.

“[...] La música para las clases de danza pienso que debe ser ante todo acorde con los ejercicios que estén practicando los bailarines y plasmando el carácter de estos. Para cada paso existe un tipo de música específica [...]” (Alumno B)

“[...] Imagino que debe ser una música con ritmo constante y con una estructura simple y simétrica [...]” (Alumno M)

“[...] Acorde y en consonancia con el baile [...]” (Alumno O)

“[...] debe ser una música que se ajuste y defina el carácter y la línea de los movimientos practicado por el bailarín, para ayudarle de esta forma (al crear una unión entre su cuerpo y el acompañamiento) a crear una sensación psicomotriz y espacial correcta [...]” (Alumno Ñ)

Solamente el 4,8 % no tiene ninguna información al respecto de cómo debe ser la música para acompañar danza.

La mayoría del alumnado, por tanto, alude mayoritariamente al ritmo y carácter como factores determinantes en la música para acompañar danza.



Imagen 181: Gráfico: *Acompañamiento de danza*. Entrevista inicial - Pregunta 6

### 12.2.1.7. Entrevista Inicial - Pregunta 7: ¿Qué crees que puedes aprender y qué te gustaría aprender cursando esta materia?

De igual modo que sucede con la primera pregunta inicial, al tratarse de respuestas múltiples en las cuales sucede que los sujetos puede aludir a varias subcategorías, los porcentajes han de considerarse en el marco de cada una de dichas subcategorías.

La respuesta más ampliamente referida, mencionada por el 85,7 % del alumnado, tiene relación con el hecho de aprender cuestiones relacionadas con la danza y su acompañamiento.

“[...] Pues creo que puedo aprender a acompañar cualquier tipo de danza y estilo y me gustaría aprender sobre todo el acompañamiento al Flamenco y danza Española [...]” (Alumno A)

“[...] Conocer más acerca del mundo de la danza y concretamente cómo se debería aplicar la música a la práctica diaria de un bailarín en los diferentes estilos que ellos interpretan [...]” (Alumno B)

“[...] Sobre todo poder desenvolverme en una clase de danza, teniendo claros procedimientos, recursos y estructuras que llevar a cabo en cada ejercicio de la clase [...]” (Alumno G)

“[...] aprender a poner música a una clase de danza. Acompañar a un bailarín en vez de a otro músico es una gran novedad y un estimulante [...]” (Alumno K)

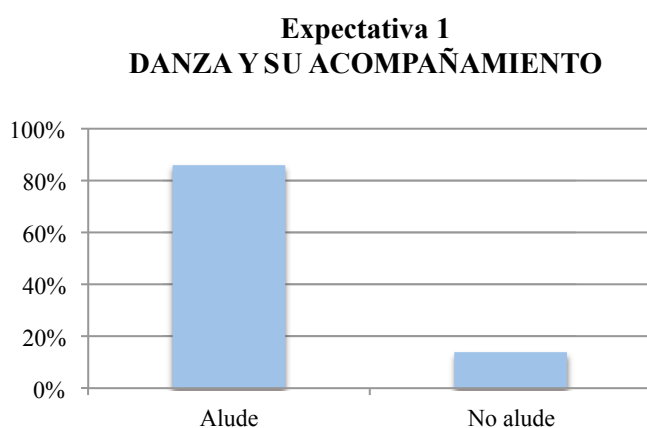


Imagen 182: Gráfico: *Expectativa del alumnado 1. Entrevista inicial - Pregunta 7*

En siguiente lugar, el 42,8 % del alumnado menciona la posibilidad de aprender a improvisar que previsiblemente le ofrecerá el estudio de esta materia:

“[...] Coger destreza en general para la improvisación y acompañar en diferentes ámbitos [...]” (Alumno C)

“[...] También mejorar la improvisación musical y caracterizar bien los distintos tipos de estilos [...]” (Alumno I)

“[...] Creo que puedo aprender muchas cosas sobre la improvisación y puedo adquirir mucha más soltura con mi instrumento [...]” (Alumno J)

“[...] Me gustaría ser capaz de acompañar cualquier tipo de danza de manera improvisada, el hecho de no tener que llevar algo preparado y poder generarlo al instante me motiva [...]” (Alumno R)

“[...] Me encantaría poder improvisar distintas danzas, formas, saber qué es mejor para acompañar [...]” (Alumno S)



Imagen 183: Gráfico: *Expectativa del alumnado 2. Entrevista inicial - Pregunta 7*

En una última categoría, que constituye el 14,3 %, se sitúa el interés por cuestiones interdisciplinares:

“[...] la conexión de la música con el arte escénico [...]” (Alumno T)

**Expectativa 3**  
**RELACIONES INTERDISCIPLINARES**

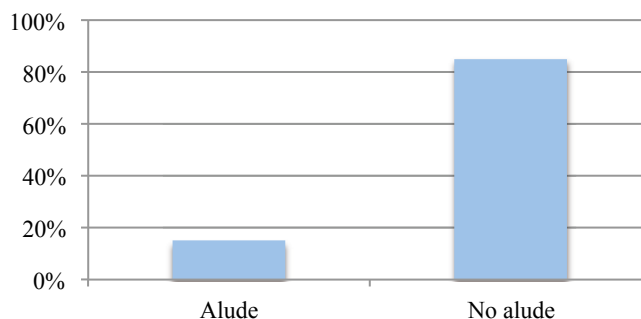


Imagen 184: Gráfico: *Expectativa del alumnado 3*. Entrevista inicial - Pregunta 3

En el siguiente gráfico se aúnan las diferentes expectativas a que alude el alumnado referidas al tipo de aprendizaje que piensa que puede o que le gustaría recibir. El interés principal se centra en la posibilidad de aprender cuestiones relacionadas con la danza y su acompañamiento. En menor medida también se refieren como expectativas el aprendizaje de la improvisación y el trabajo a partir de las diferentes relaciones interdisciplinarias.

**EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO**

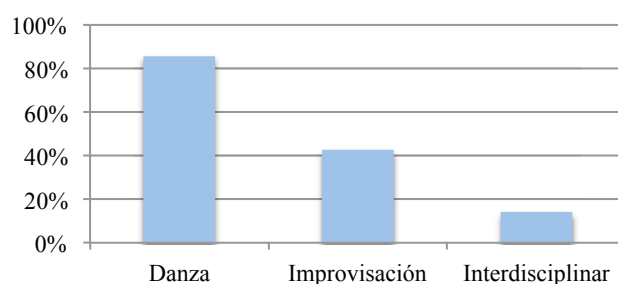


Imagen 185: Gráfico: *Expectativas del alumnado*. Entrevista inicial - Pregunta 7

**12.2.1.8. Entrevista Inicial - Pregunta 8:** ¿Para qué piensas que te servirán los conocimientos que pretendes adquirir?

Nuevamente, para el análisis de esta pregunta, los porcentajes han de considerarse en el marco de cada una de las subcategorías ya que varios sujetos optaron por aludir a varias de ellas.

La gran mayoría, el 61,9 %, considera la importancia de este tipo de formación para un posible futuro profesional:

“[...] Para desenvolverme en esta rama de la música con ciertos conocimientos y quizá realizarme profesionalmente si tengo oportunidad [...]” (Alumno D)

“[...] Me servirán para poder ser un futuro pianista acompañante a la danza [...]” (Alumno H)

“[...] Estos conocimientos me servirán para poder en un futuro acompañar una clase de ballet clásico, se trata de una salida profesional más [...]” (Alumno J)

“[...] No podría decir con seguridad, pero de alguna manera estoy convencido de que los conocimientos que voy a adquirir con esta materia supondrán un beneficio para mi futuro profesional [...]” (Alumno L)

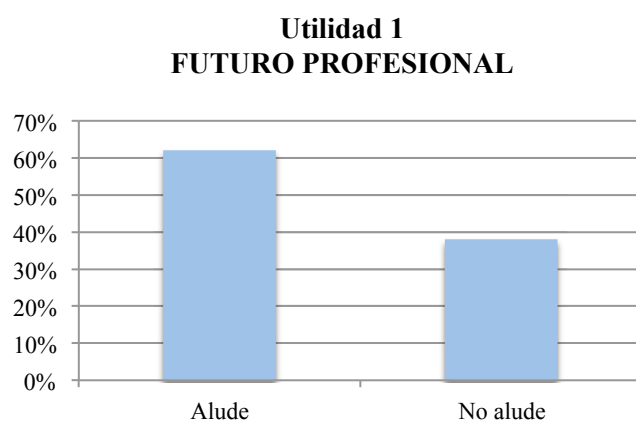


Imagen 186: Gráfico: *Utilidad 1*. Entrevista inicial - Pregunta 8

Otra categoría se refiere a la formación, donde son citados la potenciación de recursos musicales e improvisatorios, el acompañamiento a la danza. Aquí se encuentra el 33,3 %:

“[...] Independientemente de que sea profesionalmente o no, quiero aprender esta faceta de los pianistas para ser un pianista más completo y competente [...]” (Alumno C)

“[...] Para tener más soltura y recursos en el instrumento [...]” (Alumno F)

“[...] Pues creo me ayudarán a mi formación como músico y sí, por qué no decirlo, como persona, ya que me dará un punto de vista diferente [...]” (Alumno Ñ)

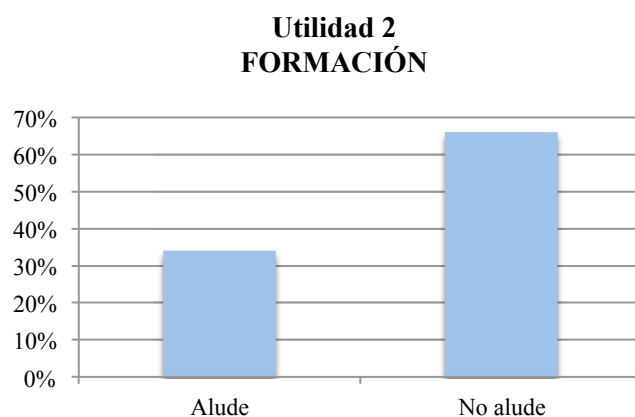


Imagen 187: Gráfico: *Utilidad 2*. Entrevista inicial - Pregunta 8

El 19% señala la relación con otras artes, como este alumno que se encuentra situado en las tres categorías analizadas:

“[...] para mejorar mis dotes improvisatorias y, de forma más específica, para desarrollar una faceta acompañante para “compartir escenario” con otra persona y no sólo con nuestro instrumento. Por otro lado, también nos servirán para abrirnos las puertas en el futuro y podernos crear un abanico de posibilidades laborales más amplio del que pensábamos crearnos [...]” (Alumno I)



**Utilidad 3**  
**RELACIONES INTERDISCIPLINARES**

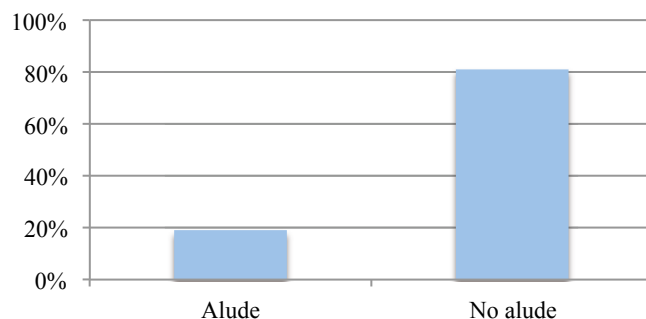


Imagen 188: Gráfico: *Utilidad 3*. Entrevista inicial - Pregunta 8

En el siguiente gráfico se representan las diferentes utilidades para las que entiende el alumnado le capacitará el aprendizaje de este tipo de acompañamiento pianístico. Destaca la consideración de su utilidad dentro de un posible ámbito profesional futuro, así como la de lograr una mejor formación. Se alude también como utilidad a la posibilidad que ofrece de interrelacionar la música con otras artes.

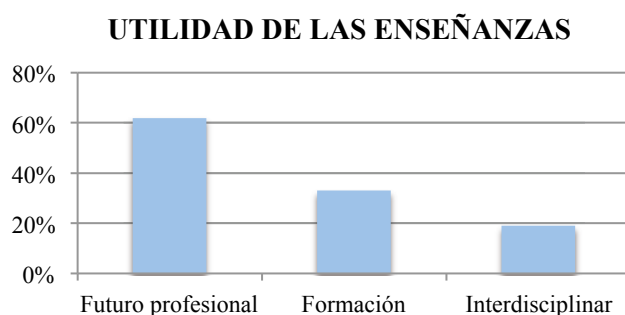


Imagen 189: Gráfico: *Utilidad de las enseñanzas*. Entrevista inicial - Pregunta 8

**12.2.1.9. Entrevista Inicial - Pregunta 9:** ¿Además de todas tus inquietudes y proyectos de futuro, te gustaría desarrollar tu profesión también en relación con el mundo de la música para la danza?

El 90,5 % del alumnado contesta afirmativamente a esta pregunta, muchos de ellos con rotundidad.

“[...] Independientemente de que sea profesionalmente o no, quiero aprender esta faceta de los pianistas para ser un pianista más completo y competente [...]” (Alumno C)

“[...] Por supuesto. Personalmente, me apasiona el mundo del acompañamiento y la creatividad. Y éste es un territorio donde dar “rienda suelta” a la imaginación [...]” (Alumno G)

“[...] En mi caso es algo que sí me gusta personalmente, pero creo que es algo que debe ser generalizado porque dada la situación que hay en estos momentos, todos los profesionales queremos tener el abanico de posibilidades de empleo lo más amplio posible [...]” (Alumno I)

“[...] Es una opción que he ido considerando con el tiempo y sobre todo a medida que he ido abriendo mi campo cultural [...]” (Alumno N)

Solamente el 9,5 % no se lo había planteado, no tiene esa opción tan clara en su mente y condicionan la respuesta a cómo se desarrolle la asignatura.

“[...] No lo tengo en mente pero me gustaría experimentar qué sucede al cursar esta asignatura [...]” (Alumno L)

Se confirma, por tanto, por mediación de las respuestas a esta pregunta, que la mayoría del alumnado está interesado en el acompañamiento pianístico como posibilidad de futuro en la que desarrollarse profesionalmente.



Imagen 190: Gráfico: *Interés profesional*. Entrevista inicial - Pregunta 9

### 12.2.1.10. Entrevista Inicial - Pregunta 10: ¿Crees que imbricar ambas manifestaciones artísticas puede enriquecerte y convertirte en mejor músico?

El alumnado es unánime al responder afirmativamente, haciendo referencia a cuestiones como la necesidad de adaptarse, a la interrelación entre las artes y la importancia de la versatilidad en el pianista.

“[...] Sí, todo lo que sea relacionar la música con otras artes [...] te ayuda a comprender mejor el trabajo de ambas ramas y cómo se relacionan y complementan entre sí para formar una obra de arte [...]” (Alumno B)

“[...] Cuantos más conocimientos tengamos y más materias dominemos, mejor será nuestra interpretación y nuestra concepción de la música [...]” (Alumno F)

“[...] recursos, estructuras armónicas, patrones rítmicos te enriquecen como músico y son fundamentales para la improvisación [...] vital para una clase de danza [...]” (Alumno G)

“[...] me va a enriquecer de muchas formas. Fundamentalmente desarrollaré mi creatividad y el estar pendiente de un grupo de personas que dependen de la música que estás improvisando [...]” (Alumno H)

“[...] La adaptación a otra persona en la labor musical es algo importante para nosotros (véase el caso de la Música de Cámara). Además, aprenderemos algo sobre la danza, arte que, personalmente, es totalmente desconocido para mí [...]” (Alumno I)

“[...] Creo que la danza y la música están muy relacionadas. La danza no podría existir sin la música. Y la danza es una expresión de la música. Como músico, la danza me puede ayudar a entender algunos aspectos expresivos [...]” (Alumno J)

“[...] Creo que te hace mas versátil y te enriquece como músico. Además, es algo positivo para la cultura de una persona [...]” (Alumno O)

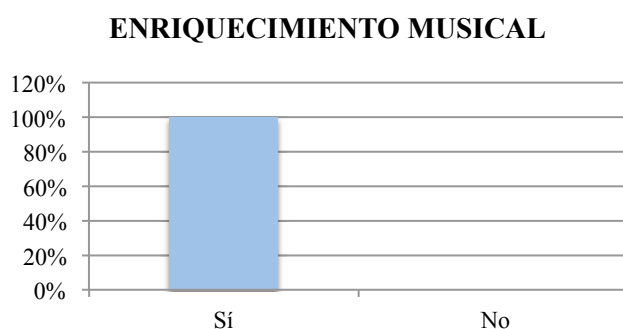


Imagen 191: Gráfico: *Enriquecimiento musical*. Entrevista inicial - Pregunta 10

### 12.2.1.11. Entrevista Inicial - Pregunta 11: ¿Has recibido formación como improvisador?

El 33,3 % responde no haber recibido formación en improvisación, aunque alguno lo desarrolla de forma autodidacta. El 42,9 % reconoce haber recibido cierta formación, aunque la mayoría la califican de básica o insuficiente, reconociendo así esas carencias. El 23,8 % nombra asignaturas del conservatorio gracias a las que ha recibido esa formación que considerada buena o suficiente.

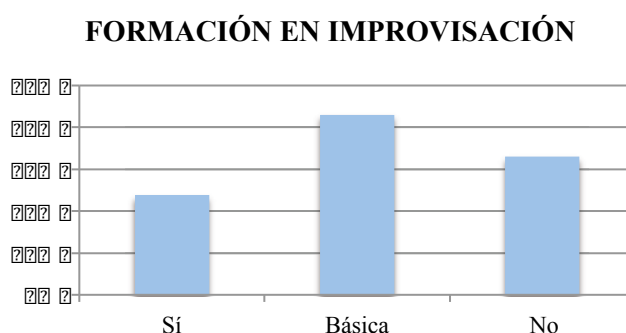


Imagen 192: Gráfico: *Formación en improvisación*. Entrevista inicial - Pregunta 11

### 12.2.1.12. Entrevista Inicial - Pregunta 12: ¿Qué función piensas que desempeña la improvisación en este tipo de acompañamiento pianístico?

El 42,9 % del alumnado considera la improvisación como importante en el acompañamiento pianístico a la danza:

“[...] Pienso que es muy importante porque el pianista acompañante sigue unos patrones formales y armónicos, más o menos establecidos dependiendo del estilo y se basa en esto. Normalmente las piezas para danza no están escritas [...]” (Alumno B)

“[...] Creo que la improvisación es básica en el acompañamiento a la danza. La mayor parte de los pianistas que he visto acompañar en una clase de ballet improvisan para los distintos ejercicios, muy pocos llevan partituras [...]” (Alumno J)

“[...] Creo que la improvisación es un pilar básico en este tipo de música y sin ella sería muy difícil e incluso imposible acompañar una clase de danza [...]” (Alumno K)

“[...] Creo que la improvisación siempre es un sinónimo de adaptabilidad y por ello, en algo tan espontáneo como la danza, es un útil muy necesario [...]” (Alumno Ñ)  
El 33,3 % considera que sirve para ayudar o adaptarse al bailarín:

“[...] Creo que puede ser una ayuda para el bailarín, en forma de referencia sonora continua, de ejecutar los movimientos ordenada y adecuadamente de manera más fácil [...]” (Alumno L)

“[...] Es importante ya que la música en las clases de danza irá en función de las necesidades de los bailarines y la pieza puede alargarse, parar, repetir, etc [...]” (Alumno N)

El 19 % considera la improvisación como no fundamental:

“[...] Creo que la improvisación no tiene un papel fundamental ya que cuanto mas seguridad haya entre músico y bailarín mejores resultados habrá [...]” (Alumno Q)

Solamente el 4,8 % reconoce no saber contestar a esta pregunta.

Por tanto, y como se comprueba gráficamente a continuación, la mayoría del alumnado entiende como importante la improvisación en el acompañamiento de danza.

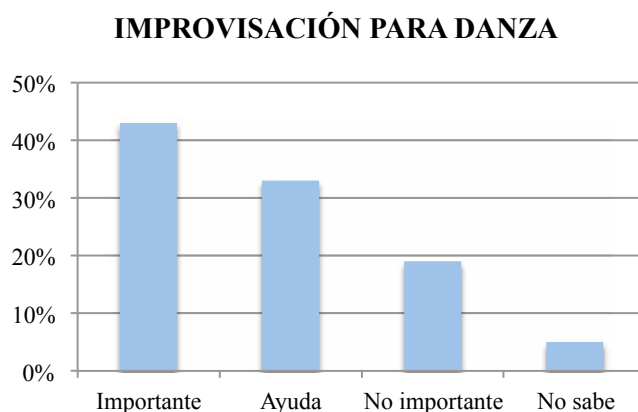


Imagen 193: Gráfico: *Improvisación para danza*. Entrevista inicial - Pregunta 12

**12.2.1.13. Entrevista Inicial - Pregunta 13:** ¿Tienes alguna pregunta, sugerencia o comentario que añadir?

Para esta pregunta no procede la porcentualización de categorías porque, aunque bien es cierto que respondieron el 33,3 % de los sujetos, sus aportaciones son muy diversas. Sobre todas ellas destacan las siguientes:

“[...] Formarte en otros campos es imprescindible y aquí tenemos una buena oportunidad para hacerlo [...]” (Alumno K)

“[...] La propuesta de este tipo de actividades tan enriquecedoras es muy poco frecuente o nula (concretamente es la primera vez que puedo acceder a una asignatura “distinta de lo convencional”), a lo largo de los 14 años de formación musical oficial. Una pena... [...]” (Alumno L)

### 12.2.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS FINALES

Hay un total de veinte entrevistas finales, en lugar de las veintiuna iniciales, dado que por motivos laborales un alumno tuvo que dejar de asistir a la asignatura a mediados de curso.

**12.2.2.1. Entrevista Final - Pregunta 1:** ¿Han sido de tu interés los contenidos trabajados en clase?

Entre las respuestas más destacadas se sitúa la posibilidad de transferir el aprendizaje a otras situaciones, por lo que parece resultar que se trata de un aprendizaje verdaderamente significativo. También destaca el disfrute y la satisfacción personal como resultado del trabajo realizado y el descubrimiento de una nueva faceta artística, así como el interés y la utilidad de la asignatura en la formación e incluso para un posible futuro profesional.

“[...] Sí, mucho ya que veo como proyecto de futuro hacer las oposiciones para pianista acompañante de danza [...]” (Alumno A)

“[...] Sí, me ha resultado muy interesante ya que me ha dado las pautas para trabajar la música de acompañamiento a danza a partir de material ya compuesto para improvisar a partir de dichos elementos [...]” (Alumno B)

“[...] Totalmente. Me han mostrado una visión global de en qué consiste el acompañamiento a la danza y cuáles son las disciplinas que hay que dominar para ser un buen pianista acompañante. Creo que la asignatura está bien dividida porque comienza con algo más sencillo y progresivamente se va complicando [...]” (Alumno F)

“[...] Absolutamente. Los contenidos me han aportado una mayor cantidad de recursos y han incrementado mis capacidades a la hora de observar una clase de danza, la explicación de un ejercicio o el desarrollo del mismo [...]” (Alumno G)

“[...] Claro, es una parte de la formación de los pianistas que en los conservatorios está poco atendida, en general, a pesar de que puede resultar muy útil para nosotros en el futuro profesional. Por ello y por mi interés personal en la danza estoy muy satisfecha con lo que hemos trabajado y aprendido [...]” (Alumno J)

“[...] Sí, ya que he adquirido muchos conocimientos sobre cómo debe ser la música para danza y sobre cómo deben ser los acompañamientos para los ejercicios que trabajan los bailarines durante su formación. Además, los recursos aprendidos podemos aplicarlos también a otras situaciones [...]” (Alumno N)

“[...] Sí, los disfruté mucho. Es una faceta generalmente poco explorada del acompañamiento pianístico, a mi parecer, en los conservatorios, algo que debería erradicarse de forma inmediata [...]” (Alumno Ñ)

“[...] Sí, porque son elementos útiles que no se trabajan ni se enseñan en la mayoría de los sitios y porque son recursos fundamentales que debe tener todo buen pianista [...]” (Alumno P)

“[...] Sí, me has abierto la puerta al conocimiento de una disciplina casi nueva para mí y me has facilitado técnicas para la improvisación que incluso he utilizado en algunas de mis composiciones [...]” (Alumno S)

Por tanto, se confirma que la totalidad del alumnado considera interesantes los contenidos tratados tanto para su formación, como por la posibilidad profesional que les ofrece, así como por su incursión en el ámbito de una faceta artística anteriormente desconocida para ellos.



Imagen 194: Gráfico: *Interés por los contenidos*. Entrevista final - Pregunta 1

**12.2.2.2. Entrevista Final - Pregunta 2:** ¿Te has sentido más cómodo/a trabajando con las partituras propuestas o improvisando a partir de los parámetros extraídos de su análisis?

El 55 % del alumnado se ha sentido más cómodo improvisando a partir del material propuesto y/o extraído de las partituras por mediación de su análisis previo.

“[...] Para mí es más cómodo trabajar a partir de recursos extraídos del análisis. Tengo mayor libertad en la labor creativa y me permite tergiversar el transcurso del ejercicio en función de la demanda de la clase de danza [...]” (Alumno G)



“[...] las partituras nos transmiten seguridad pero trabajar improvisando a partir de las mismas es un trabajo mucho mas interesante y formativo, además de fortalecedor, pues así aprendemos a soltarnos en este terreno [...]” (Alumno M)

“[...] Me sentí mas cómodo improvisando, lo que a mi entender era el fin último de la asignatura: conseguir la completa adaptabilidad del músico y su flexibilidad a los medios más diversos. Valoro mucho las propuestas y ejercicios realizados en clase, que nos han permitido dar los primeros pasos en un terrero para nosotros antes inexplorado [...]” (Alumno Ñ)

El 25 % de los sujetos prefiere la lectura y el estudio de partituras susceptibles de ser utilizadas para el acompañamiento de cada uno de los ejercicios:

“[...] Como me cuesta memorizar las progresiones armónicas y demás elementos extraídos del análisis de la partitura, me ha resultado más sencillo trabajar directamente con partituras propuestas para cada ejercicio [...]” (Alumno J)

“[...] Un músico, realmente, debería tener habilidad para improvisar de manera natural, sin embargo, parece que no se le presta atención suficiente en las enseñanzas profesionales y esto hace que lleguemos al grado superior con muchos problemas [...] me ha resultado más asequible trabajar con las partituras propuestas [...]” (Alumno Q)

El 20 % sitúa ambas opciones en el mismo nivel de preferencia.

“[...] Con las dos porque creo que una adecuada combinación es la clave. Pienso que hay que conocer sistemáticamente las características de la música para cada tipo de ejercicio para poder encontrar partituras que le vayan bien y a continuación adaptarla y ser capaz de improvisar a partir de ella [...]” (Alumno L)

De las respuestas se deduce que los alumnos se han sentido mayoritariamente más cómodos improvisando a partir de los elementos de extraídos de las partituras.

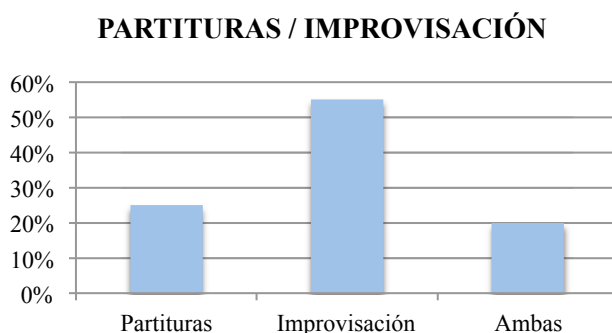


Imagen 195: Gráfico: *Partituras / Improvisación*. Entrevista final - Pregunta 2

### 12.2.2.3. Entrevista Final - Pregunta 3: ¿Qué piensas que el acompañamiento de la danza aporta a tu formación integral como músico?

En esta pregunta, las respuestas del alumnado ofrecen una importante variedad de subcategorías, por lo que debe interpretarse es la porcentualización individual de cada una de ellas. Sirvan como ejemplo las siguientes respuestas del alumnado, que se sitúan simultáneamente en varias de las categorías analizadas:

“[...] soltura, visión general de la creación y una mejor comunicación entre la musical y el gesto [...] también el conocimiento de la aplicación pianística a un campo que desconocía, improvisando a partir de elementos que también son nuevos para mí, lo que desde el principio era una de las cosas que más me interesaba. Además, ahora doy más importancia a lo ligada que está la música con el resto de las artes y trabajo pensando no solo en el resultado estrictamente musical sino en el resultado global [...]” (Alumno R)

“[...] aporta soltura y rapidez mental para la práctica armónica y para la improvisación rítmica y melódica. Esta asignatura además me ha aportado el conocimiento de los distintos ejercicios de danza y las herramientas y trucos para acompañarlos al piano. Creo que podría ejercer en un futuro como pianista acompañante para la danza y también para el teatro musical [...]” (Alumno T)

Se han establecido cuatro subcategorizaciones de entre las que la primera hace referencia a la improvisación y la creatividad. Un 50 % el alumnado considera enriquecedor para su formación el modo en que improvisación y la creatividad se imbrican con esta especificidad acompañante:

“[...] Aporta un gran componente de creatividad y espontaneidad a la labor del músico de repertorio clásico, acostumbrado únicamente a la interpretación de partituras [...]” (Alumno Ñ)

“[...] Todo lo que sea formación para un músico es bueno ya que te da soltura a la hora de interpretar y de improvisar y enriquece tu vida musical [...]” (Alumno O)

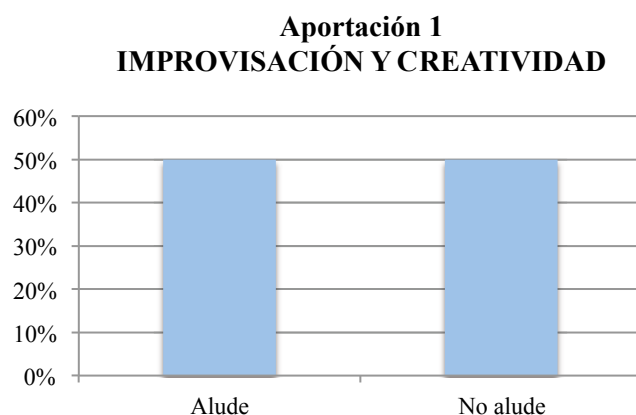


Imagen 196: Gráfico: *Aportación 1*. Entrevista final - Pregunta 3

El 50 % cita la aportación de recursos, soltura y versatilidad musical:

“[...] Para mí es fundamental, pues un músico debe estar preparado en todos los ámbitos que se le requiera, siendo lo más versátil posible, por lo que la asignatura debería ser obligatoria [...]” (Alumno C)

“[...] mente más abierta a la hora de ver las posibilidades que tiene el instrumento. Algo que de pequeño [...] te gustaba hacer, como improvisar, pero que se te imponía siempre el repertorio de otras asignaturas, o trabajos y estudio de optativas que no tenían ningún sentido en comparación con esta asignatura. También aporta más soltura y desparpajo para tocar y te abre las puertas a nuevas ideas [...]” (Alumno D)

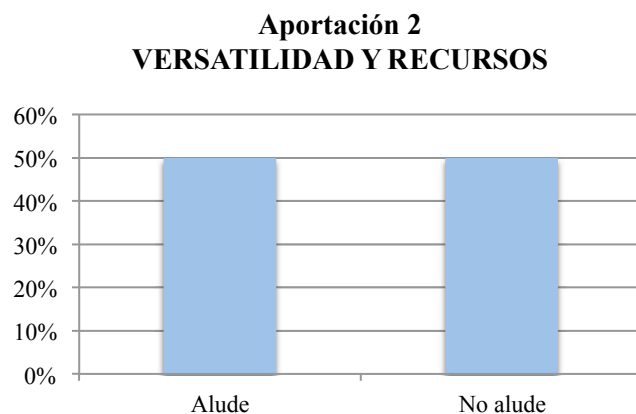


Imagen 197: Gráfico: *Aportación 2*. Entrevista final - Pregunta 3

El 25 % considera que el acompañamiento de la danza puede ser importante para su futuro profesional:

“[...] abre extraordinariamente el campo de formación y actuación (con posible salida profesional) [...] puesto que nos ofrece una nueva dirección [...]” (Alumno L)

### Aportación 3 FUTURO PROFESIONAL

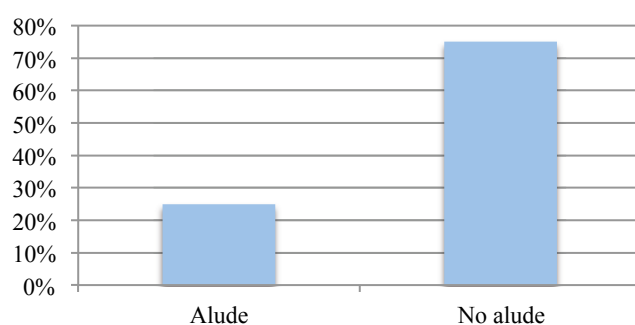


Imagen 198: Gráfico: *Aportación 3*. Entrevista final - Pregunta 3

Y el 25 % refiere la importancia de la relación interdisciplinar que se da cita:

“[...] lo mas interesante es la interrelación entre disciplinas artísticas [...] Además [...] es una gran fuente de motivación, hacemos algo diferente dentro del estudio de nuestro instrumento [...]” (Alumno M)

### Aportación 4 RELACIÓN CON OTRAS ARTES

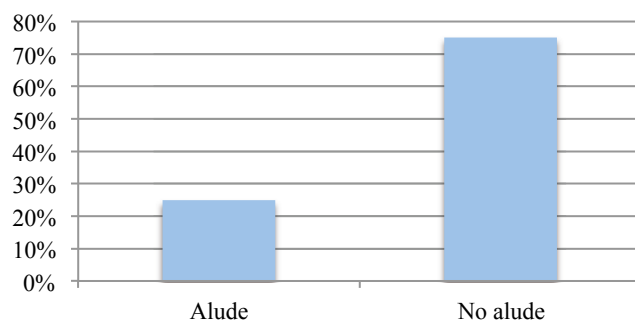


Imagen 199: Gráfico: *Aportación 4*. Entrevista final - Pregunta 3

Entre las aportaciones más importantes del acompañamiento de danza destacan al adquisición de destrezas y recursos, y el desarrollo de la creatividad y la improvisación. Asimismo, consideran importantes sus aportaciones tanto en el ámbito de un posible futuro profesional como en la interrelación de la música con otras artes.

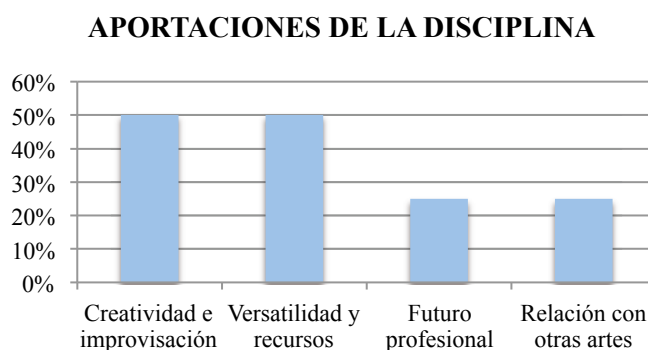


Imagen 200: Gráfico: *Aportaciones de la disciplina*. Entrevista final - Pregunta 3

**12.2.2.4. Entrevista Final - Pregunta 4:** ¿Ha cambiado la visión que tenías sobre el acompañamiento de la danza?

Se han categorizado las respuestas en sí, no y desconocimiento inicial.

En la primera categoría se sitúa el 45 % del alumnado:

“[...] Sí porque yo pensaba que no se improvisaba y que se tocaba solo con partituras del estilo que se trabaje [...]” (Alumno A)

“[...] no tenía tan presente que la improvisación fuera tan importante en el acompañamiento a la danza ya que pensaba que se usaban sobre todo piezas ya compuestas [...]” (Alumno B)

“[...] pensaba que se acompañaba sólo con partituras o de manera muy concreta, pero ahora sé que la improvisación es una parte fundamental, y que con una misma obra, a través de su estructura, se pueden acompañar diferentes ejercicios [...]” (Alumno C)

“[...] Muchísimo. En principio creía que sería un desarrollo de la música mucho más clásico. Pero después te das cuenta de que prácticamente cualquier tipo de música puede ser adaptada para el acompañamiento a la danza. También pensaba, más aún tras los 2 o 3 primeras clases, que acompañar con una bailarina delante sería imposible este

año. Me sorprendí gratamente al comprobar que acompañar a la bailarina después de haber realizado el trabajo que llevábamos hasta el momento, era seguirla y disfrutar con ella [...]” (Alumno D)

“[...] Adquirir los conocimientos básicos acerca de la estructura básica de las formaciones musicales para los ejercicios de danza ha sido más o menos sencillo gracias a una metodología tan participativa y tan práctica que nos ha ayudado a comprender todo rápidamente. Aun a sabiendas de que la compenetración y relación entre música y danza era muy acusada, es al ponerlo en práctica cuando realmente lo he vivenciado [...]” (Alumno I)

“[...] Sí, mucho. Me he dado cuenta de la enorme relación que tienen música y danza y de todas las maravillas que surgen de dicha simbiosis [...]” (Alumno Ñ)

En 25 % del alumnado manifiesta que no ha cambiado su visión sobre el acompañamiento de la danza:

“[...] Mi visión era y es que es difícil y requiere mucho tiempo de práctica para no sentir la presión de la rapidez mental que requiere una clase de danza. Gracias a esta asignatura he aprendido a organizar patrones y ejercicios para hacer más llevadera esa presión y disminuir esa sensación de extrema dificultad [...]” (Alumno G)

“[...] no, aunque si he aprendido a matizar ciertas cuestiones como la importancia de las preparaciones, de las frases de ocho tiempos, de su cuadratura, y sobre todo del tipo de acompañamiento rítmico que se debe de utilizar para cada ejercicio [...]” (Alumno J)

Por último, el 30 % del alumnado reconoció que no tenía inicialmente conocimientos sobre acompañamiento de danza:

“[...] No tenía un concepto muy definido sobre como sería el acompañamiento a la danza así que, gracias a lo aprendido durante el curso, ahora tengo una idea bastante más clara sobre cómo se desarrolla [...]” (Alumno N)

“[...] no sabía mucho en qué consistía. Con el paso de las clases he podido entender que requiere de un proceso improvisatorio donde hay que ver el estilo, el carácter y el tempo, ya que vas a tener a una clase completa de danza guiada por tu música [...]” (Alumno O)

“[...] tenía la visión de que era algo difícil y que estaba lejos de mi alcance pero ahora veo que no es así. Por otro lado, no tenía una visión clara sobre cómo tendría que ser el acompañamiento de la danza y lo que me ha sorprendido es la forma de trabajar los diferentes tipos de ejercicios de danza ya que no sabía que hubiese también tantos tipos diferentes de música para acompañarlos a través de la improvisación. Por todo ello me alegro mucho de haber cursado esta asignatura [...]” (Alumno R)

Por tanto, para el alumnado que no disponía de conocimientos previos, el curso ha tenido un carácter eminentemente revelador y formativo. El alumnado que tenía conocimientos previos ha tenido la posibilidad de afianzarlos desde un punto de vista fundamentalmente práctico.

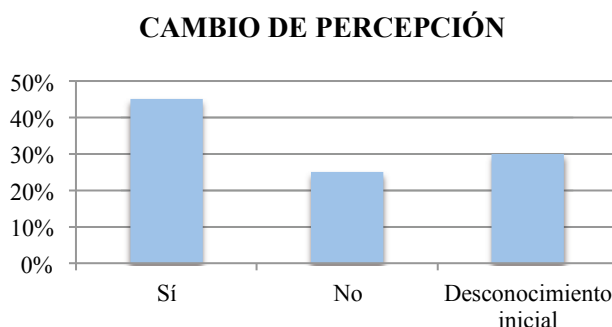


Imagen 201: Gráfico: *Cambio de percepción*. Entrevista final - Pregunta 4

**12.2.2.5. Entrevista Final - Pregunta 5:** ¿Se ha correspondido lo trabajado en clase con tus expectativas?

El 100 % del alumnado ha contestado afirmativamente a esta pregunta:

“[...] Sí porque yo elegí esta asignatura ya que tenía ganas de aprender sobre el acompañamiento a la danza e incluso ha superado expectativas ya que me quedado con ganas de seguir aprendiendo acompañamiento a la danza y me ha gustado mucho [...]” (Alumno A)

“[...] Sí, me ha parecido un método de trabajo bueno y progresivo, estructurado por la dificultad de la materia. Ha sido una buena introducción al mundo del acompañamiento a la danza [...]” (Alumno B)

“[...] Sí, ya que me gustaría opositar para esta especialidad y necesito de este tipo de asignaturas para crecer en este sentido [...]” (Alumno G)

“[...] Totalmente sí. Cuando se nos propuso el tema del acompañamiento a la danza me interesó bastante, incluso como salida profesional. Por ello, mi interés y motivación por esta formación era muy alta. Pues bien, mis expectativas se han cumplido dado que he recibido la formación que esperaba y me ha gustado mucho la forma en que se han impartido los contenidos. Además, me ha encantado poner en

práctica este tipo de acompañamiento con bailarines y bailarinas, lo que realmente nos ha puesto en situación y nos ha hecho aprender [...]” (Alumno I)

“[...] Totalmente. Además, los contenidos trabajados me han parecido muy interesantes y las actividades realizadas han sido motivadoras [...]” (Alumno J)

“[...] Sí, además hemos realizado un tipo de trabajo muy creativo y gratificante [...]” (Alumno N)

“[...] Sí, es una lástima que a esta materia no se le dé toda la importancia que merece ya que además de aprenderse mucho con ella nos forma para poder desempeñar una labor distinta en el futuro, que además es muy creativa y está basada en la improvisación, que me encanta [...]” (Alumno R)

“[...] Por completo, tenían razón quienes me aconsejaron que cursara contigo esta asignatura [...]” (Alumno S)

Entre las expectativas satisfechas los alumnos destacan la puesta en práctica de los contenidos trabajados con los bailarines. También se destaca la motivación por la asignatura y la creatividad en el trabajo.



Imagen 202: Gráfico: *Expectativas satisfechas*. Entrevista final - Pregunta 5

**12.2.2.6. Entrevista Final - Pregunta 6:** ¿Te gustaría seguir profundizando en el estudio de este tipo de acompañamiento?

La totalidad del alumnado ha contestado afirmativamente:

“[...] Sí, ayuda a desarrollar mucho la mente y te obliga a tener controlados diversos tipos de acompañamiento. Además es un trabajo a medio/largo plazo con lo que su estudio ha de ser algo constante y progresivo [...]” (Alumno C)



“[...] Sí, con esta materia hemos conseguido una sólida base para nuestra formación y me gustaría seguir desarrollándome en este campo [...]” (Alumno I)

“[...] Personalmente me gustaría seguir con este tipo de estudio porque me parece muy formativo como pianista y porque además me interesa mucho el mundo de la danza [...]” (Alumno J)

“[...] Como ya he dicho, este tipo de formación me parece muy práctica y con una aplicación muy certera en el mundo musical de hoy en día”. (Alumno L)

“[...] Sí, puesto que me parece un terreno en el que todo el trabajo que se realice es muy agradecido, entretenido y enriquecedor, puesto que aporta mucho a la formación del músico [...]” (Alumno M)

“[...] Sí, no me importaría en absoluto ya que he abordado la materia no como una obligación sino como un enriquecimiento personal y una amplitud del abanico musical que poco a poco estoy construyendo [...]” (Alumno O)

La intención unánime del alumnado por seguir profundizando es consecuencia de, según sus propias respuestas, haber logrado una formación más sólida gracias al estudio de esta disciplina, además de entender que se trata de un tipo de formación eminentemente práctica que puede serles de mucha utilidad en el futuro.

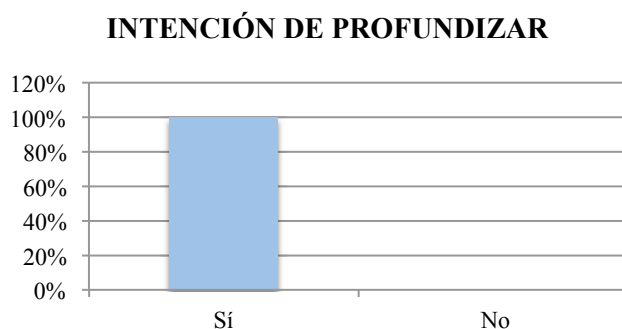


Imagen 203: Gráfico: *Intención de profundizar*. Entrevista final - Pregunta 6

**12.2.2.7. Entrevista Final - Pregunta 7:** ¿Quieres hacer alguna observación personal que pueda ser tenida en cuenta para cursos sucesivos?

La aportación que mayor número de alumnos realiza, concretamente el 40 %, es la demanda de un mayor número de clases prácticas con bailarines, bien como asistentes

o invitados a las clases regulares, bien mediante la asistencia más regular y asidua a centros profesionales de danza en los que poder observar y acompañar clases reales:

“[...] Pues entiendo que sería muy importante poder recibir más consejos de un maestro de danza y poder practicar mucho más con bailarines, así como incluso preparar alguna coreografía con ellos aparte de trabajar con las músicas para sus ejercicios de técnica [...]” (Alumno L)

“[...] Me encantaría seguir aprendiendo y desarrollando técnicas para improvisar mientras atiendo a los movimientos de los bailarines, para ello también sería bueno poder seguir realizando más prácticas en centros de danza [...]” (Alumno N)

“[...] Me hubiera gustado realizar más prácticas en clases de danza o incluso poder contar con un “bailarín acompañante” de manera continuada en el aula. De todas formas, imagino que se trata de un concepto que, debido a lo novedoso de la materia que hemos cursado, todavía estará por definir. Por otra parte, creo que nos deberían haber formado mejor en el campo de la improvisación para poder aprovechar mejor lo trabajado en esta asignatura [...]” (Alumno Q)

**Observación 1**  
**MÁS CLASES CON BAILARINES**

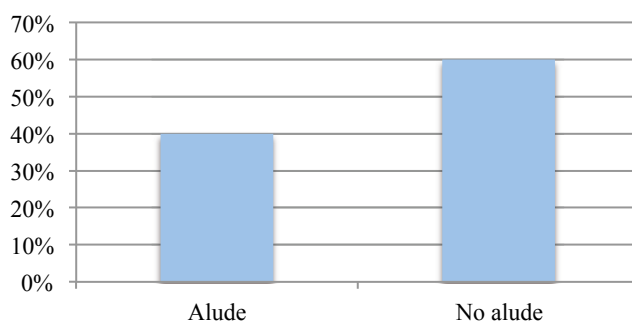


Imagen 204: Gráfico: *Observación 1*. Entrevista final - Pregunta 7

El 80 % del alumnado considera que se ha tratado de un curso satisfactorio. En cualquier caso, ha de entenderse que 20% que no respondió a esta última pregunta opcional también considera que se ha tratado de un curso satisfactorio, atendiendo a sus observaciones en las respuestas a las preguntas 5 y 6 de la entrevista final. Por ese

motivo el gráfico refleja un 100 %. Algunos alumnos aluden directamente al desarrollo de las clases y a la metodología empleada:

“[...] Realmente la metodología y las actividades realizadas me han resultado muy adecuadas para el aprendizaje de las técnicas estudiadas [...]” (Alumno I)

“[...] Pienso que incluir esta materia en el programa, de forma tan didáctica y amena, ha hecho posible al alumno un acercamiento a otra manera de entender el piano y sobre todo ha incentivado nuestra creatividad dentro de dos ámbitos anteriormente bastante desconocidos para nosotros, la danza y el teatro [...]” (Alumno T)



Imagen 205: Gráfico: *Observación 2*. Entrevista final - Pregunta 7

Además de las observaciones anteriores, el 25 % del alumnado alude también a otras cuestiones de diferente índole entre las que se encuentran: la petición de más horas lectivas para la asignatura, la sugerencias de algunos estilos musicales y la llamada de atención para que las administraciones educativas brinden un mayor espacio y atención a esta y otras asignaturas relacionadas con la creatividad y la interdisciplinariedad:

“[...] Por parte de las administraciones se deberían dar facilidades a este tipo de asignaturas para los alumnos que quieran encaminar su vida en este aspecto [...]” (Alumno G)

El 20% del alumnado restante no consideró oportuno realizar ninguna sugerencia adicional, más allá de sus observaciones de las respuestas anteriores.

### Observación 3 OTRAS CUESTIONES

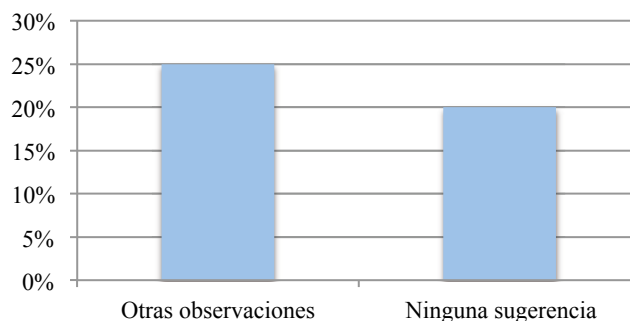


Imagen 206: Gráfico: *Observación 3*. Entrevista final - Pregunta 7

Entre las observaciones finales más importantes del alumnado figura, al margen de expresarse un alto grado de satisfacción para con el trabajo realizado, la demanda de un mayor número de clases prácticas en colaboración con bailarines. Se alude también a la importancia de conceder un espacio más visible a la enseñanza de asignaturas en las que se atiendan otras disciplinas artísticas, en su imbricación con la música.

### OBSERVACIONES FINALES

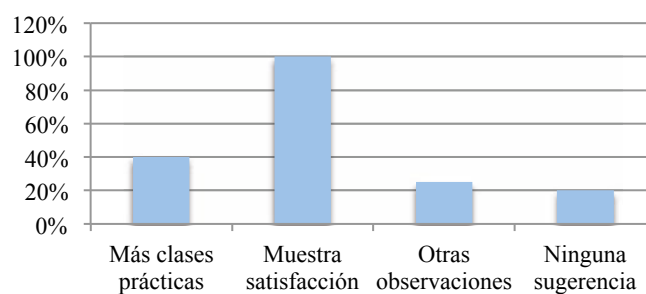


Imagen 207: Gráfico: *Observaciones finales*. Entrevista final - Pregunta 7



## 13. TESTIMONIOS DEL ALUMNADO



### 13. TESTIMONIOS DEL ALUMNADO

Entre los principales objetivos perseguidos al recoger los siguientes testimonios figuran el de evaluar la propia práctica docente, el de medir el grado de satisfacción de los alumnos tras un previo examen de sus expectativas para con la asignatura y, el más importante de los objetivos, el de comprobar la asunción de competencias adquiridas por parte del alumnado.

A continuación se analizan dos series de testimonios, primero los recogidos tras el caso práctico que se ha sido descrito en la primera parte de la investigación práctica, y segundo los recogidos tras concluir, algunos de los sujetos investigados, sus enseñanzas superiores de piano y encontrar o tratar de encontrar su desarrollo profesional en el mundo del acompañamiento de danza, así como de otras actividades interdisciplinares.

#### 13.1. TESTIMONIOS SOBRE EL CASO PRÁCTICO

Los testimonios recogidos tras el caso práctico descrito, en aplicación pedagógica de los recursos y metodología de trabajo planteada en las propuestas didácticas, acreditan que este tipo de las actividades realizadas en clase por los alumnos de acompañamiento de danza fueron valoradas de manera muy positiva. Incluso se aludió a la necesidad de este tipo de formación y se sugirió que actividades como la realizada pudieran repetirse con asiduidad:

“[...] opino en primer lugar que te has currado esto "tela", y en segundo, que me pareció una clase muy fructífera, pues todos al asistir, tocar y ahora leer tus críticas constructivas, podemos valorar nuestro rendimiento en la asignatura e intentar mejorar cada uno en los aspectos que sean necesarios. Creo que sería una buena idea repetirlo frecuentemente [...]” (Alumno 1)

“[...] me ha parecido una actividad más que necesaria, tanto yo como mis compañeros hemos aprendido mucho con ella ya que no hay nada como el directo para conocer la realidad de una clase de danza. Una de las cosas que más me han llamado la atención es que los profesores de danza, al no tener muchas nociones musicales, expresen a su manera la música que necesitan en cada momento, lo que nos hace a los pianistas necesitar múltiples recursos para poder acompañar correctamente. Creo que como a "andar se aprende andando", a acompañar, se acompaña viendo clases, y



tocando con ellos, así que creo que es la mejor forma de aprender, practicar todo lo posible y después aplicarlo en directo [...]” (Alumno 6)

Pudo confirmarse que tanto la materia de estudio como la actividad pedagógica programada no solo les interesó sino que supuso una motivación adicional para ellos, hasta el punto incluso de querer vivir en primera persona la experiencia del acompañamiento en un conservatorio de danza, durante el desarrollo de clases reales:

“[...] aquella clase de danza me incentivó y me proporcionó interés en saber más acerca de este mundo; este hecho, unido a la película “Billy Elliot” que vi recientemente, han hecho que descubra este campo de la música antes desconocido para mí [...]” (Alumno 2)

“[...] tengo ganas de ver cómo me desenvuelvo en un ambiente como el conservatorio de danza y en una clase [...]” (Alumno 4)

Además también se aludió a la improvisación, e incluso se agradeció el que ésta se atendiera entre los contenidos de las actividades desarrolladas en clase:

“[...] bonita experiencia. Espero que no sea la única y que pueda ser participe activo de alguna de ellas. Muchas gracias por el interés que muestras en que puedan salir pianistas al mercado laboral, mínimo en la danza, con una noción en esta parcela de la educación y que no salgan con una venda en los ojos. Por mi parte, te estoy muy agradecido, porque estas ordenando mis ideas improvisatorias [...]” (Alumno 7)

Se constató también que actividades como la programada les habían posibilitado entender el tipo de retroalimentación necesaria que había de establecerse para lograr una fluida comunicación entre músico y bailarín:

“[...] sabíamos que el vocabulario utilizado en ambas disciplinas difiere bastante, pero a medida que avanzaba la clase fuimos observando la prestancia y entendimiento mutuo, entre la profesora de danza y el pianista acompañante [...]” (Alumno 3)

Asimismo, entendían la disciplina necesaria inherente a este tipo de trabajo, que si lograban atender con suficiencia les podría suponer una vía de inclusión más en el mundo profesional:

“ [...] este trabajo me aporta desenvolverme bien bajo unas normas, dado que tengo muchas ideas, pero no están ordenadas, y aprender a tocar otros estilos diferentes a los que estoy acostumbrado [...] puede ser una salida profesional para el día de mañana [...]” (Alumno 5)

### 13.2. OTROS TESTIMONIOS

Cabe también destacar algunos testimonios, muchos de los cuales surgieron de la retroalimentación e interrelación entre el profesor y antiguos alumnos que, una vez habían concluido sus estudios superiores, lograron encontrar su espacio en el mundo profesional, bien relacionado con la danza o con el acompañamiento del movimiento en las artes escénicas.

Los testimonios recogidos a continuación pertenecen a siete alumnos del CSM Rafael Orozco de Córdoba que estudiaron contenidos relacionados con el acompañamiento de danza en los dos cursos anteriores al primero en comenzaron a realizarse las entrevistas al alumnado. Sin embargo, dichos testimonios no fueron recogidos durante el transcurso de cada uno de aquellos cursos académicos sino que muestran el seguimiento que sobre los alumnos se ha realizado en los años posteriores al término de sus estudios oficiales, mientras realizaban estudios de master o de postgrado dentro y fuera de nuestras fronteras<sup>1</sup>, y durante sus primeras incursiones en el mundo laboral en relación con la materia de estudio.

Sirvan por tanto dichos testimonios para ubicar la acogida que en el alumnado tuvo el estudio de “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, así como para verificar algunos resultados obtenidos posteriormente por el alumnado.

En este caso el orden de los alumnos no es significativo dado que la muestra no responde a ningún patrón, sino que los testimonios fueron mayoritariamente recibidos por correo electrónico durante el transcurso de conversaciones con los alumnos que, como se ha señalado, habían finalizado ya sus estudios superiores de música. Para diferenciarse esta muestra de las anteriores, la de los veintiún alumnos que realizaron las entrevistas y la de los siete alumnos cuyos testimonios fueron recogidos tras el caso práctico a que se alude en esta tesis, los alumnos de esta muestra se han relacionado en números romanos según el orden en el que figuran, siendo “I” la denominación asignada al sujeto que figura en primer lugar.

Lo primero que puede observarse es el modo en que dichas enseñanzas fructificaron posibilitando un acceso de los alumnos al mundo laboral, de forma diferente a como se habían planteado que podría suceder antes de comenzar sus estudios superiores de *Piano*:

---

<sup>1</sup> Por tal motivo se observa en algunas transcripciones la ausencia de la letra “ñ”.

“[...] Isaac!! me acaban de ofrecer un trabajo para los meses de julio y agosto para acompañar danza y está bastante bien pagado [...]” (Alumno I)

“[...] Te quería comentar, ¿recuerdas que te dije que mi primo trabaja en el conservatorio de danza de Sevilla? Pues le comenté hace tiempo lo de nuestra asignatura en el conservatorio y me comentó que en el "Círculo Andaluz de Danza" estaban buscando pianista, envíe mi currículum [...]” (Alumno II)

“[...] no tengo mucho tiempo para dedicarle a la danza pero lo tengo en mente todo el tiempo. Mi idea es terminar aquí el master y buscar curro de eso, no sería muy difícil si lo hago bien. Se hacen muchísimos proyectos [...]” (Alumno III)

“[...] ¡Muchísimas gracias Isaac! Estoy imprimiendo muchas de las partituras que nos diste en la carpeta. Estoy haciéndome a los ritmos y las modulaciones pero definitivamente tengo que echarle horas y probar mucho. Creo que puede ser un reto muy bueno para mí, mi meta es poder trabajar aquí [...]” (Alumno IV)

“[...] Hola Isaac! Qué tal? yo aquí sigo a ver si termino mi master de Latin Jazz y busco algo por aquí, porque en España está la cosa... Mira, me acaban de salir de casualidad un par de audiciones para pianista de ballet [...] te voy a estar siempre agradecido que nos dieras aquella asignatura, quizá y ojalá, me pueda ganar la vida gracias a ello... un abrazo y muchas gracias maestro! [...]” (V)

Lo que también puede observarse es que no solo lograron comprender los alumnos la utilidad de los contenidos en improvisación trabajados en clase, sino que incluso les resultaron de utilidad para poder acceder a otras opciones profesionales:

“[...] estoy estudiando en Rotterdam, en la Universidad de Codarts. Hay clásico, jazz, pop, danza y circo. Pregunté si existiría la posibilidad de acompañar danza y me dijeron que sí, e incluso me podrían pagar, así que podría trabajar y estudiar en el mismo sitio. Me han dicho que aquí trabajan todo improvisando, sin partituras [...]” (Alumno VI)

“[...] he logrado empezar a improvisar y entender para qué sirve improvisar [...]”(Alumno VII)

# BALANCE DE RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN



## 14. BALANCE DE RESULTADOS



## 14. BALANCE DE RESULTADOS

Las siguientes afirmaciones se apoyan en las investigaciones teórica y práctica precedentes así como en una dilatada experiencia profesional durante la que se han podido extraer informaciones de todo tipo, tanto a través del acompañamiento pianístico de la danza desarrollado en primera persona, como a través de conversaciones con otros pianistas, con muchos maestros danza y con muchos alumnos de danza también. Informaciones, no obstante, a las que cualquier profesional que entre a formar parte del claustro de un conservatorio de danza puede tener acceso igualmente, sin necesidad de indagar mucho, ya que todavía se trata de una realidad tristemente aceptada y sufrida.

### 14.1. BALANCE DE RESULTADOS: INVESTIGACIÓN TEÓRICA

Como se ha señalado, desde el derogado *Real Decreto 989/2000* (N1) hasta el *Real Decreto 428/2013* (N10), que vino a sustituir aquel en lo referente a las enseñanzas musicales de grado medio -actuales enseñanzas profesionales-, y el *Real Decreto 427/2013* (N11) referente a las enseñanzas superiores de música, la profesión de pianista acompañante de danza era desempeñada por cualquier profesor que hubiera opositado a la especialidad de *Piano*, perteneciente al Cuerpo de Profesores de Música y AAEE, aunque éste jamás hubiera tenido ningún tipo de formación al respecto.

La situación expuesta provocaba un distanciamiento entre los profesionales de la danza dado que la situación con que un profesor de danza se encontraba era la de que su compañero de trabajo, esto es, el profesor pianista acompañante que había sido contratado para cubrir el puesto, no sabía realizar su trabajo de forma eficaz, lo que ralentizaba notablemente el ritmo de las clases. En ocasiones, amablemente, el profesor de danza instaba al pianista a que abandonara el aula bajo el pretexto de no necesitarle cuando en realidad lo que pretendía era poder seguir con el ritmo normal de la clase apoyándose en grabaciones de audio. Por fortuna, aunque muy gráfica, era ésta una práctica poco habitual ya que la mayoría de los profesores de danza, sabedores de que dicha situación era inevitable y que realmente los principales responsables no eran los propios pianistas sino las administraciones educativas que los había puesto en esa tesitura, se comportaban de forma paciente y trataban de ayudar a los pianistas enseñándoles en muchos casos el modo en que habían de realizar su trabajo.



Esta circunstancia, según la cual el profesor de danza enseña al pianista, aún pervive, siendo cuando menos extraña ya que realmente no se les contrata para desempeñar esa labor sino para centrar sus esfuerzos en formar al alumnado. Sucede además que, la mayoría de los profesores de danza, tampoco han podido tener una sólida formación musical, por lo que la comunicación entre ambos profesionales se hace realmente complicada. Por otra parte, la razón por la que los profesores de danza no han podido tener una formación sólida en materia musical se ha debido a varios motivos. El primero es que, tal y como se justifica y así queda recogido en la tesis, la asignatura de “Música” en las enseñanzas de danza no es considerada con el rigor debido, produciéndose incluso la sistemática supresión de la misma para la realización de ensayos o por otro tipo de causas, a veces determinadas por el equipo directivo y otras veces por los propios profesores de danza.

Posiblemente, tenga que ver con la falta de rigor con que los profesores de danza entienden la enseñanza musical, el saberse acompañados en la tarea docente, por un profesor de música que en realidad ha sido contratado para desempeñar su labor de manera similar a como lo han sido muchas veces los pianistas, esto es, sin formación suficiente en materia de danza. Para el caso de los profesores de “Música”, la especialidad docente de procedencia no es *Piano* sino *Lenguaje Musical*, perteneciente también al Cuerpo de Profesores de Música y AAEE.

No obstante, desde la implementación de los *Reales Decretos 428/2013* (N10) y *427/2013* (N11), parece que esta situación podría ir cambiando poco a poco ya que, como se refiere en el marco teórico, ha sido incluida una nueva especialidad docente bajo la denominación de *Repertorio con piano para Danza*, en los conservatorios de música. Esta especialidad, aunque todavía no se ha instalado porque desde la publicación de los mencionados Reales Decretos no se ha convocado ningún procedimiento selectivo de concurso-oposición que la incluya, ciertamente sí muestra un panorama futuro mucho más esperanzador en cuanto al tipo de profesionales que próximamente desempeñarán esta labor tan específica. Asimismo, resulta esperanzador el hecho de que, tras la publicación del *Decreto 36/2010* (N35) en la Comunidad Autónoma de Madrid, se contempla por primera vez la asignatura de “Acompañamiento de danza” como obligatoria en la carrera del pianista, durante un curso de duración.

Sin embargo, es mucho lo que aún queda por avanzar dado que esta materia de estudio exclusivamente se cursa de forma obligatoria en la Comunidad de Madrid,

siendo únicamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía donde se pueden cursar también estas enseñanzas, aunque en este caso de forma optativa (URL9 y URL71).

El resto de comunidades autónomas no incluye en ningún caso las enseñanzas de danza en los planes de estudios de ni de *Piano*, ni de *Composición*, ni de *Pedagogía Musical*, ni de manera obligatoria ni de manera optativa.

Todo lo anterior se ha referido a la situación del acompañamiento de la danza en España. Sin embargo, y aunque por razones obvias este estudio no se ha podido realizar de manera tan exhaustiva en todo el mundo, porque hubiera implicado el exorbitante estudio de las normativas y legislaciones de todos los países, tras investigar los diferentes planes de estudios de los diferentes centros de enseñanzas artísticas superiores, se puede determinar que dentro del ámbito internacional la situación en que se encuentran la figura del pianista acompañante de danza es también bastante incierta.

Del estudio de los planes de estudios de dichos centros educativos de enseñanzas superiores, únicamente se ha podido determinar que los contenidos en acompañamiento de danza estén incluidos en las programaciones del Royal Conservatoire of Scotland (URL11), donde puede cursarse un máster en “Music in Piano for Dance” (URL18); en la National School of Performing Arts de Dinamarca (URL12), donde existe un programa de máster denominado Musical “Accompaniment for Dance education”; y del College of Fine Arts de la Universidad de Arizona (URL13), donde hay también un programa de máster denominado “Performance (Piano and Dance Accompanying)”.

Aparte de esto, algunas importantes instituciones también como la Royal Academy of Dance (URL14) de Londres, o la National Ballet School (URL15) de Canadá, ofrecen cursos de formación, pero estos tienen un carácter puntual.

Por tanto, de la investigación teórica se infiere que, salvo contadas excepciones, la formación en acompañamiento de danza es aún insuficiente tanto a nivel nacional como internacional.

Centrando nuevamente la atención en el ámbito nacional, es indudable la necesidad de formación en acompañamiento pianístico de la danza debido a su creciente demanda laboral, así como a las nuevas legislaciones en materia de educación musical referidas a la especialidad de *Piano*.

## **14.2. BALANCE DE RESULTADOS: INVESTIGACIÓN PRÁCTICA**

Una vez se realizado el balance de resultados obtenidos tras la investigación teórica, se consideran también los resultados obtenidos tras la realización de la investigación práctica. Ésta investigación se ha subdividido a su vez en dos investigaciones.

La primera de las dos sub-investigaciones está referida a las propuestas didácticas para el acompañamiento de la danza, para cuya elaboración primeramente se ha consultado, seleccionado y analizado una ingente cantidad de partituras para el acompañamiento de la danza; y a partir de las cuales se han concebido nuevos materiales y se ha compuesto música original para danza.

De ese material original, además de haber sido interpretado por los sujetos investigados para el acompañamiento pianístico de danza, se han seleccionado fragmentos para el trabajo sistemático de la improvisación a partir de los parámetros extraídos de su análisis. Esta última forma de trabajar ha sido la que ha conducido al diseño de las propuestas didácticas.

La segunda sub-investigación práctica, referida a los testimonios de los alumnos que han trabajado con las partituras compuestas para el acompañamiento pianístico de los ejercicios de danza. Este trabajo se ha realizado de dos maneras: la primera sin realizar ninguna modificación dentro del entramado de las partituras; y la segunda, mucho más profusamente atendida y desarrollada, a partir de su análisis y de la improvisación posterior utilizando los elementos extraídos. Asimismo, de esta sub-investigación forman también parte otros testimonios del alumnado que fueron recogidos, incluso después de haber transcurrido varios años, tras haber concluido los estudios conducentes a superar dicha materia.

Considerando lo antedicho, de la investigación práctica se infiere que la validez de las propuestas didácticas viene avalada por los alumnos de enseñanzas superiores investigados que, como puede deducirse del análisis de las entrevistas y de los testimonios referidos a la aplicación pedagógica recogida en esta tesis, los sujetos reconocieron haber aprendido a acompañar danza, que la metodología había sido la adecuada y que al finalizar la asignatura se habían cumplido ampliamente las expectativas que había depositado en ella.

A continuación figuran algunos de los testimonios más significativos que corroboran lo anterior:

“[...] mis expectativas se han cumplido dado que he recibido la formación que esperaba y me ha gustado mucho la forma en que se han impartido los contenidos [...]” (Alumno I)

“[...] incluir esta materia en el programa, de forma tan didáctica y amena, ha hecho posible al alumno un acercamiento a otra manera de entender el piano y sobre todo ha incentivado nuestra creatividad [...]”. (Alumno T)

Algunos alumnos incluso se lamentaron al observar la poca atención que se concede a la asignatura:

“[...] lástima que a esta materia no se le dé toda la importancia que merece [...] además es muy creativa y está basada en la improvisación [...]” (Alumno R)

“[...] la propuesta de este tipo de actividades tan enriquecedoras es muy poco frecuente ó nula (concretamente es la primera vez que puedo acceder a una asignatura “distinta de lo convencional”), a lo largo de los 14 años de formación musical oficial. Una pena [...]”

Varios alumnos reconocieron que los contenidos trabajados en clase y el modo en que habían sido secuenciados habían resultado adecuados:

“[...] método de trabajo bueno y progresivo [...] Ha sido una buena introducción al mundo del acompañamiento a la danza [...]” (Alumno B)

Un importante número de alumnos reconoció además que los contenidos trabajados les habían resultado no solo útiles para el acompañamiento de danza sino que consideraban la proyección profesional que les podían brindar:

“[...] veo como proyecto de futuro hacer las oposiciones para pianista acompañante de danza [...]” (Alumno A)

“[...] abre extraordinariamente el campo de formación y actuación (con posible salida profesional) para un alumno de piano, puesto que nos ofrece una nueva dirección apartada del concertismo [...]” (Alumno L)

Incluso algunos habían podido transferirlos a situaciones relacionadas con su trayectoria profesional y artística, tal y como figura en sus testimonios, recogidos una vez habían transcurrido varios años después de haber cursado estas enseñanzas:

“[...] me acaban de ofrecer un trabajo para los meses de julio y agosto para acompañar danza y está bastante bien pagado [...]” (Alumno I)

“[...] estoy estudiando en Rotterdam, en la Universidad de Codarts. [...] Pregunté si existiría la posibilidad de acompañar danza y me dijeron que sí, e incluso me podrían pagar, así que podría trabajar y estudiar en el mismo sitio. Me han dicho que aquí trabajan todo improvisando, sin partituras [...]” (Alumno III)



## 15. TRIANGULACIÓN



## 15. TRIANGULACIÓN

Considerando el balance de resultados de ambas investigaciones, la teórica y la práctica, en sus dos vertientes, se significa que:

- Por mediación de la propuesta y desarrollo de nuevas asignaturas relacionadas con el acompañamiento de danza en las enseñanzas superiores de música, se puede modificar la realidad inicial sobre la escasa formación para desempeñar el puesto de los pianistas acompañantes de danza, algo a lo que se hace referencia desde el comienzo de la investigación. Esto es así porque, no solo se está pudiendo formar al alumnado en una materia novedosa y que puede serles de utilidad en su futuro profesional, sino que se está proponiendo un cambio normativo de ámbito nacional, para mejorar una situación deficitaria que se produce en la realidad del aula.

- Que las propuestas didácticas presentadas en esta tesis son adecuadas para formar a los pianistas que estudian en los conservatorios de música, donde se desarrollan posibles futuros pianistas acompañantes de danza, por lo que con ello se está contribuyendo a modificar también la realidad inicial en cuanto a esa carencia de formación pianística ya aludida. Asimismo, se avalan dichas propuestas didácticas por los comentarios de aprobación posteriores del profesorado de danza que se sirvió de ellas, entre quienes cuentan aquellos profesores invitados que participaron en casos prácticos como el que se alude en la aplicación pedagógica presentada en esta tesis. Dichos comentarios constatan que respondían satisfactoriamente a los ejercicios de danza para los que habían sido diseñadas.

Basándose también en los resultados de las entrevistas y testimonios, se observa cómo el alumnado, después de haber cursado la asignatura, consideró como posibilidad laboral un futuro relacionado con el acompañamiento de la danza, además de reconocer también que la asignatura le había sido muy útil para su formación como músico integral.

Por tanto, considerando todos estos parámetros y habiéndose logrado formar a posibles futuros pianistas acompañantes de danza para desempeñar con garantías de éxito su labor profesional, es tangible la contribución que gracias a la presente investigación, cuyo fin último fue desde el principio el de mejorar la calidad de la educación, se ha realizado para lograr un cambio en la realidad inicial planteada en la investigación teórica.



Por último, en cuanto a la improvisación musical se refiere, de igual manera que aluden a su necesidad para el acompañamiento de la danza los diferentes profesionales referenciados durante el transcurso de la tesis -tanto pianistas acompañantes como profesores de danza-, se observa cómo el alumnado pianista entrevistado y que había cursado asignaturas relacionadas con el acompañamiento de danza, considera mayoritariamente la improvisación como fundamental para el desarrollo eficaz de un buen acompañamiento de danza, por la versatilidad que da a la hora de adaptarse a las indicaciones del profesor de danza y por la flexibilidad que permite implementar modificaciones -de *tempo*, de acentuación o textura, entre otras- en tiempo real, dado que éstas pudieran ser requeridas sobre la marcha durante el desarrollo de los ejercicios.

Considerando pues lo anterior, para justificar el uso de la improvisación se considera importante atender a sus bondades en relación con los sujetos que han sido investigados.

Atendiendo a las respuestas de los sujetos, las propuestas didácticas cimentadas en la improvisación quedan avaladas por los propios resultados obtenidos tras la realización de las entrevistas. Esto es así desde el momento en que los alumnos entienden que trabajar a partir de los elementos de análisis, para después improvisar, les proporciona mayor libertad creativa para adaptar su acompañamiento. En este sentido, la mencionada adaptación dependerá de las necesidades y del tipo de marcaje realizado por el profesor de danza. Entienden también los sujetos que se trata de un tipo de trabajo fortalecedor que brinda competencias para responder de forma flexible a la intencionalidad de los ejercicios. A continuación se recogen algunos ejemplos que ilustran perfectamente lo anterior:

“[...] Me sentí mas cómodo improvisando, lo que a mi entender era el fin último de la asignatura: conseguir la completa adaptabilidad del músico y su flexibilidad a los medios más diversos. Valoro mucho las propuestas y ejercicios realizados en clase, que nos han permitido dar los primeros pasos en un terreno para nosotros antes inexplorado [...]” (Alumno Ñ)

Los alumnos lamentaron incluso el hecho de que durante las enseñanzas profesionales de música no habían obtenido una formación sólida en improvisación. Esto les presentaba dificultades cuando, al emprender los estudios superiores de música, descubrían que ciertas asignaturas precisaban de un dominio sobre la práctica armónica y un control más consciente sobre el relieve del teclado. Entienden por tanto los

alumnos que la habilidad para improvisar tendría que ser inherente a la formación de todo músico.

“[...] Un músico, realmente, debería tener habilidad para improvisar de manera natural, sin embargo, parece que no se le presta atención suficiente en las enseñanzas profesionales y esto hace que lleguemos al grado superior con muchos problemas para desarrollarnos en ese campo. Por todo ello, me ha resultado más asequible trabajar con las partituras propuestas [...]” (Alumno Q)

“[...] creo que nos deberían haber formado mejor en el campo de la improvisación para poder aprovechar mejor lo trabajado en esta asignatura [...]” (Alumno Q)

Por otra parte, al preguntarles sobre si pensaban que el acompañamiento de danza aportaba algo a su formación musical integral, respondieron que sí, que una visión general de la creación a través de improvisación, lo que profería un interés adicional al trabajo realizado:

“[...] me aporta soltura, visión general de la creación y una mejor comunicación entre la musical y el gesto. Me aporta también el conocimiento de la aplicación pianística a un campo que desconocía, improvisando a partir de elementos que también son nuevos para mí [...]” (Alumno R)

“[...] te da soltura a la hora de interpretar y de improvisar y enriquece tu vida musical [...]” (Alumno O)

Algunos alumnos aludieron también a la apertura mental que el trabajo sistemático de la improvisación les proporcionaba:

“[...] Sobre todo una mente más abierta a la hora de ver las posibilidades que tiene el instrumento. Algo que de pequeño cuando estás en grado elemental o medio te gustaba hacer, como improvisar, pero que se te imponía siempre el repertorio de otras asignaturas, o trabajos y estudio de optativas que no tenían ningún sentido en comparación con esta asignatura. También aporta más soltura y desparpajo para tocar y te abre las puertas a nuevas ideas que puedas tener [...]” (Alumno D)

Por tanto, en base a todas estas respuestas puede considerarse que comprenden la necesidad de la improvisación:

“[...] ahora sé que la improvisación es una parte fundamental, y que con una misma obra, a través de su estructura, se pueden acompañar diferentes ejercicios. También melodías conocidas, música de cine... [...]” (Alumno C)

“[...] Con el paso de las clases he podido entender que requiere de un proceso improvisatorio donde hay que ver el estilo, el carácter y el tempo, ya que vas a tener a una clase completa de danza guiada por tu música [...]” (Alumno O)

“[...] lo que me ha sorprendido es la forma de trabajar los diferentes tipos de ejercicios de danza ya que no sabía que hubiese también tantos tipos diferentes de música para acompañarlos a través de la improvisación [...]” (Alumno R)

Y puede considerarse también que reconocen las bondades del tipo de propuestas creativas con las que tuvieron la oportunidad de trabajar, refiriendo que les gustaría seguir formándose en improvisación aplicada al acompañamiento de danza ya que les había propiciado una manera distinta de entender el piano y había incentivado su creatividad

“[...] Me encantaría seguir aprendiendo y desarrollando técnicas para improvisar mientras atiendo a los movimientos de los bailarines [...]” (Alumno N)

“[...] incluir esta materia en el programa, de forma tan didáctica y amena, ha hecho posible al alumno un acercamiento a otra manera de entender el piano y sobre todo ha incentivado nuestra creatividad [...]” (Alumno T)

Ha de significarse que las referencias, no solo durante la triangulación sino durante toda la tesis, al término “improvisación” llevan consigo de forma inherente la referencia también al término “creatividad” ya que aquella ha de entenderse como un recurso para incentivar y desarrollar ésta, tal y como queda recogido en el título de la tesis: “la improvisación como recurso creativo”.

## CONCLUSIONES Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN



## 16. CONCLUSIONES



## 16. CONCLUSIONES

Hace ya casi seis décadas, el pianista chileno Daniel Quiroga (1959, p.12) concluía del siguiente modo sobre una situación que parece no haber cambiado mucho:

“[...] lo anterior nos lleva a la conclusión de que ya es necesario que el Conservatorio Nacional de Música se preocupe de orientar hacia esta especialización a muchos alumnos de piano. La creciente demanda de acompañantes para las cada vez más numerosas academias de danza debe ser satisfecha en forma racional por el establecimiento y evitar así que -como nos ha ocurrido a todos- haya que aprender sobre el trabajo mismo, con la consiguiente dificultad de adaptación a un medio totalmente nuevo, traducida en pérdida de tiempo y energía [...]”

Aunque su conclusión estaba referida a la situación educativa en Chile, el marco educativo no solo en España sino en casi todos los países sigue sin ser, salvo contadas excepciones, el más idóneo para que la formación pianística en el ámbito del acompañamiento de danza sea una realidad.

Tal y como se deduce de las investigaciones teórica y práctica, y de la triangulación de los resultados obtenidos, la especialización que precisa el pianista acompañante de danza debe comprender una gran capacitación para adaptarse a las circunstancias que se producen durante el desarrollo de las clases. Para ello, debe atender a las cuestiones de flexibilidad que se han aludido y que tan estrechamente están asociadas a la improvisación.

La capacidad de adaptación que se consigue por medio de la improvisación y el conocimiento, no necesariamente exhaustivo, de conceptos y terminología de danza, serían la base de una buena especialización, con lo que se responde de forma sintética al primero de los interrogantes de la tesis.

En cuanto a cómo se atienden los parámetros que garanticen dicha preparación, por mediación de este estudio queda justificado que, aun y a pesar de la necesidad de formación que precisa un pianista acompañante de danza, no se garantiza un adiestramiento idóneo para desempeñar este puesto a los estudiantes de la mayoría de conservatorios de música, para que puedan desarrollar con garantías de calidad y competencia las funciones profesionales que implica su especialización. Queda con ello respondido también el segundo interrogante.



No obstante, respondida la cuestión anterior, pudiera darse otra interpretación al segundo interrogante que atendiera no al modo en que la normativa dificulta que dicha formación pueda atenderse de forma generalizada, sino al hecho de indagar en los procedimientos con que, desde un punto de vista metodológico, se puede formar a los pianistas acompañantes de danza; y en ello tiene mucho que ver la realización de un tipo de trabajo eminentemente creativo que haga hincapié en la improvisación. Sin embargo, tras la realización de estas investigaciones se infiere que la improvisación, a pesar de suponer un elemento esencial para la formación integral del músico y para el desarrollo de sus capacidades creativas, continúa en su estado embrionario, sobre todo en lo que a reglamentación se refiere. Se deduce también de las investigaciones realizadas que, a pesar de la escasa formación histórica propiciada por los planes de estudios de nuestro país en materia de improvisación, ésta resulta ser un recurso indispensable para el buen desarrollo de las funciones encomendadas al pianista acompañante de danza. La puesta en práctica de cuestiones relacionadas con el desarrollo auditivo, la comprensión armónica y melódica, el desarrollo del sentido estructural que se pueda tener de la música y la regularidad rítmica, aportan unos beneficios entre los que se encuentra la adquisición de reflejos para responder con la celeridad necesaria a las demandas de una clase de “Danza clásica”, y todas estas herramientas se potencian de manera notable gracias al estudio de los parámetros que rigen el estudio de la improvisación. Pues bien, a pesar de lo antedicho, la mayoría de los pianistas no improvisa, y ello es la consecuencia de unos planes de estudios que no conceden todavía suficiente importancia al estudio de la improvisación.

Igualmente, la disciplina del acompañamiento pianístico de la danza no cuenta con espacio suficiente en la formación académica del pianista, abocado mayoritariamente a finalizar sus estudios superiores sin que en ninguna asignatura de la carrera se haya tratado siquiera lo fundamental para entender la especificidad de este tipo de acompañamiento. Por tanto, se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la formación de los pianistas acompañantes de danza es en gran medida insuficiente para el desempeño de sus funciones, al carecer mayoritariamente de las herramientas necesarias para realizarlo.

A esta circunstancia se suma que la formación musical de los maestros de danza es también exigua, como consecuencia de unos planes de estudios mal diseñados

que no conceden valor suficiente al aprendizaje de los elementos del lenguaje musical y sus características.

Observando estas dos problemáticas, las referidas al pianista y al profesor de danza, se puede concluir que, con la formación académica recibida, la consecuencia no puede ser otra que la de una comunicación poco fluida entre ambos, respondiéndose así a la primera cuestión del tercer interrogante inicial. Por tanto, es poco probable que pueda lograrse el necesario entendimiento entre ambos profesores durante el desarrollo de las clases de danza, de manera que también podría concluirse que la formación de sus alumnos se ve irremediamente afectada por carecer de una calidad adecuada. Con esta última afirmación se responde también a la segunda cuestión planteada en el tercer interrogante.

Otra conclusión evidente, que alude tanto a lo referido al comienzo de estas conclusiones por Quiroga, como al subsiguiente apunte por parte del autor, es que resulta imprescindible la realización de un esfuerzo por parte de las administraciones educativas, en colaboración con los centros educativos de enseñanza, para establecer los medios y los principios pedagógicos que favorezcan la creación de una asignatura obligatoria en la carrera del pianista, orientada al acompañamiento pianístico de la danza, ya que no redundará únicamente en la calidad mejor de su función docente sino que le reportará un beneficio notable para su formación como músico completo, tal y como atestiguan los sujetos estudiados en sus entrevistas y en los testimonios que fueron recogidos para la realización de esta tesis. Asimismo, con la intención de mejorar una falta de comunicación entre profesor de danza y pianista, el mismo esfuerzo debería dirigirse hacia la consecución de una formación musical más completa para los estudiantes de danza. Este es, para asimismo dar respuesta al cuarto interrogante, el modo en que podría lograrse una interrelación óptima entre ambos profesionales.

Centrando la atención nuevamente en los conservatorios de música, cierto es que muchos de los alumnos dirigen sus aspiraciones profesionales hacia lo tradicionalmente entendido como “concierto” -orquestal, camerístico o solista-, además de hacia el ámbito docente, pero también un amplio colectivo pretende desarrollar su actividad en entornos y con repertorios diferentes a los circunscritos dentro del periodo que el tratadista Walter Piston (1987, p. VII) denominó de “práctica común”.

El estudio de disciplinas como “Creatividad e improvisación”, “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, acercan al alumnado a un espectro profesional más próximo a otro tipo de actuaciones: conciertos pedagógicos, teatro musical, clases y espectáculos de danza, actuaciones en salas de concierto y locales, realización de grabaciones discográficas, radiofónicas o televisivas, composiciones teatrales o cinematográficas, integrando agrupaciones de diferentes tipologías, y un largo etcétera que se nutre en gran medida de dichas enseñanzas.

Durante el tiempo en que impartí las clases de “Creatividad e improvisación”, “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical” en los CSM Rafael Orozco de Córdoba y Manuel Castillo de Sevilla, los resultados académicos y profesionales, tanto referidos a la especificidad acompañante de que se ocupa esta tesis, como en pro de una formación integral de los alumnos, fueron tan óptimos y motivadores como muestran las entrevistas y los testimonios recogidos. De igual modo, el seguimiento realizado durante varios años, acerca de la evolución subsiguiente de los sujetos estudiados, mostró que dichas enseñanzas resultaron ser muy beneficiosas por cuanto un alto porcentaje de los mismos se encuentra trabajando o ha trabajado tanto en el ámbito del acompañamiento pianístico de la danza como en el de varios espectáculos musicales y performativos de diferente índole. Por tanto, el trabajo realizado en el marco de las asignaturas “Acompañamiento a la danza” y “Acompañamiento a la danza y al teatro musical”, ubica al alumno de piano en el mundo de las artes escénicas brindándosele herramientas de gran utilidad y considerándose sus opciones como músico profesional así como las funciones que podría desempeñar como profesor de las especialidad de *Piano* o *Repertorio con piano para danza*, si llegase a ser nombrado pianista acompañante en un conservatorio de danza.

Volviendo a lo planteado al comienzo de estas conclusiones sobre los beneficios que de la improvisación se derivan referidos al acompañamiento de la danza, como la posibilidad de adaptar un material musical acorde a una situación concreta o el aprovechamiento de ciertos contenidos de una música compuesta de un modo selectivo, así como la inmediata disponibilidad del pianista ante el cambio rápido de ejercicio sin necesidad de abrir nuevos libros de partituras, queda claro que en una pedagogía dirigida al desempeño de la función acompañante de la danza y para

que la respuesta del pianista pueda ajustarse ágilmente al objetivo de los ejercicios propuestos por el maestro de danza, resulta imprescindible el estudio pormenorizado de la improvisación como recurso creativo.

La investigación realizada muestra, estableciéndose con ello además las bases a que se refiere el quinto interrogante, cómo a través de una sistematización exhaustiva de los procesos implicados en la improvisación, tratados de forma específica para responder a los ejercicios que realizan los bailarines, se puede componer en tiempo real música que ilustre cada uno de los mismos. Con ello se han conseguido esclarecer ampliamente las estrategias de trabajo que un pianista acompañante puede utilizar en danza, con lo que se da también son ello respuesta a la segunda posible interpretación que del segundo interrogante se hiciera.

Los recursos para la improvisación planteados en este estudio, el análisis de los procesos que los guían y la secuenciación de sus contenidos arrojan luz sobre una práctica pianística desatendida y devaluada hasta el momento, tanto institucionalmente como por una sección del profesorado no responsable o sencillamente desmotivada.

La labor de análisis realizada para concluir exponiendo las mencionadas estrategias, dirigidas a ilustrar musicalmente y de manera consciente las combinaciones de pasos que configuran los ejercicios de la *barra* y el *centro*, es pionera ya que, aunque profesores como el varias veces referenciado en la tesis Alberto de Paz, imparten cursos de formación utilizando estrategias similares, hasta la fecha no existe publicación ni tratado que atienda todo lo explicitado en este trabajo, por cuanto el espíritu innovador que se desprende del mismo es incuestionable. Además, las propuestas didácticas recogidas en este trabajo podrían ser implementadas durante la formación del futuro pianista acompañante de danza, en su etapa de estudio, y podrían ser también aplicadas durante el ejercicio profesional de cualquier pianista acompañante de danza contratado para ocupar dicho puesto.

Para responder al sexto y último interrogante con los que se iniciaran las diferentes investigaciones que configuran el *corpus* de esta tesis ha de señalarse que, tal y como avalan los resultados obtenidos y posteriormente triangulados, la incidencia del estudio del acompañamiento de danza en el desarrollo del pianista como músico completo es indiscutible.

Por tanto, tras la realización de las investigaciones paralelas que han fructificado en la presente tesis, no solo se ha dado respuesta a los interrogantes sino

que además se han confirmado las hipótesis iniciales, por lo que se ha cumplido con los objetivos perseguidos.

A través de esta tesis se ilumina al lector de manera que lo tratado sea fácilmente aprehensible, tanto para un pianista no experimentado que posiblemente habrá de acompañar danza en algún momento de su vida profesional, como para un profesor de danza que quiera aproximarse al conocimiento de los procesos musicales relacionados con su universo. Por tanto, los contenidos se han explicado de forma que puedan ser también comprendidos por los bailarines, en el intento de contribuir al desarrollo de su musicalidad, y por los maestros de danza, para posibilitar una comunicación más fluida con el pianista que les acompaña.

Con esta tesis se ofrecen herramientas concretas, útiles y objetivas, para que los pianistas que ya se dedican al acompañamiento de la danza puedan disponer de un material de trabajo con el que hasta el momento no habían podido contar, dada la inexistencia hasta el momento de un estudio tan profundo.

La demandada inclusión de la disciplina del acompañamiento pianístico para danza, como asignatura obligatoria dentro de las enseñanzas regladas de música de todos los conservatorios superiores, por parte de quien redacta, la motivación personal y profesional por avanzar y crecer como improvisador acompañante de danza, como pianista, como pedagogo y como músico integral, además de la de dar respuesta a los interrogantes planteados para realizar esta investigación, fueron los motores que impulsaron el desarrollo de la presente tesis. Con ella no solo se logra responder a las cuestiones planteadas sino que además se puede exponer un punto de vista coherente a la luz de los resultados observados: es fundamental insistir en que la disciplina de la danza y su acompañamiento pianístico deben contar con espacio reconocido dentro de la configuración de los planes de estudios de música y de igual modo debe concederse mayor importancia al conocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje musical en los centros donde cursan sus estudios los alumnos de danza.

El ejercicio de abstracción en este estudio ha sido una guía para la comprensión de todo lo analizado, con el fin de no incurrir en una redacción de retórica innecesaria y fácil. La recompensa por ello es la obtención de una redacción sintética y ordenada sobre una temática que carece de literatura especializada.

## 17. FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN



## 17. FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la realización de las investigaciones teórica y práctica queda evidenciada la necesidad de realización de estudios paralelos que amplíen, configuren una continuidad, complementen o den nuevas perspectivas a los intereses de este trabajo. Se esbozan varias vías de investigación que deberían también encontrar su espacio.

En la línea de continuidad de las anteriores, se encontraría la de plantear un método a partir de las propuestas didácticas, con cuyos elementos se desarrollarían interesantes unidades didácticas para el acompañamiento de la danza que podrían adaptarse a todos los niveles de formación.

Otra vía futura de investigación es la de, partiendo de los mismos elementos troncales que configuran esta tesis, tras la actualización de las cuestiones referidas al marco teórico y al marco de la cuestión, elaborar una serie de propuestas idóneas para el acompañamiento de la especialidad de *Danza Española*, que incluyera propuestas didácticas para el acompañamiento de variaciones para “Danza estilizada”, “Escuela Bolera” y “Folklore”. Asimismo, se plantearían propuestas didácticas para el acompañamiento en la especialidad de *Flamenco*, aunque ciertamente en los conservatorios de danza no suele ser la figura acompañante más demanda, rol que asumen normalmente los guitarristas, cantaores y percusionistas.

Asimismo, otra vía de investigación estaría centrada en la especialidad de *Danza Contemporánea* y en el modo en se acompaña atendiendo a las diferentes técnicas que se estudian en los conservatorios de danza, mediante el empleo de procedimientos electro-acústicos y de aplicaciones informáticas para crear música en tiempo real partiendo de filtros, *loops* y envolventes; mediante el empleo de instrumentos de percusión; o mediante el empleo del piano, entendido éste bien tanto en su concepción tradicional como adentrándose en sus posibilidades tímbricas y percusivas menos convencionales.

Queda por tanto evidenciado una vez más todo el camino que aún falta por recorrer para que música y danza, desde aquel *arte de las musas* a que se hizo referencia en el primer renglón de esta tesis, convivan y moren juntas de nuevo.





TESAURO



## 18. TERMINOLOGÍA TÉCNICA EMPLEADA



## **18. TERMINOLOGÍA TÉCNICA EMPLEADA**

Ante la escasez de fuentes encontradas y la inexistencia de un diccionario conjunto de música y danza -aunque algunos investigadores, como las hermanas Sirera (2009, pp. 91-100) o el profesor Aguado (2009a, pp. 66-73), recogen en sus publicaciones apartados de características similares-, la redacción de los términos que comprenden este tesoro son en su mayoría resultado de la reflexión y de conversaciones informales mantenidas con músicos y bailarines, así como de búsqueda bibliográfica especializada en música y en danza.

### 18.1. TERMINOLOGÍA TÉCNICA DE DANZA EMPLEADA

Los términos técnicos de danza de este tesoro, con los que se ha pretendido ofrecer una visión general<sup>1</sup>, han tratado de definirse dentro de la imbricación que implica la interrelación entre ambas disciplinas, una vez ha sido filtrada la información a través del tamiz de un músico, no de un bailarín.

- *Abajo, sensación de*: se refiere al hecho de que la acentuación musical coincide con la intención de ejecución del paso en el suelo. Ver *Arriba, sensación de*.
- *Acento abajo*: se refiere al hecho de que la acentuación musical coincide con la ejecución del paso en el suelo. Suelen coincidir con el *patrón de acompañamiento* de, por ejemplo, las *marchas*. Ver *Abajo, sensación de*.
- *Acento arriba*: se refiere al hecho de que la acentuación musical coincide con la ejecución del paso en el aire. Coincide con el *patrón de acompañamiento* de, por ejemplo, la *polka*. Ver *Arriba, sensación de*.
- *Acento dentro*: cuando éste coincide muscularmente con la parte fuerte del compás musical.
- *A dos*: en compás binario.
- *Acento fuera*: cuando éste coincide muscularmente con la parte débil de compás.
- *Acento muscular*: acción del bailarín mediante la cual se origina un movimiento con la intención de ejecutar un paso. Ver *acento dentro* y *acento fuera*.
- *A cuatro*: en compás cuaternario.
- *Adagio*: referido a la clase de técnica académica, se aplica a una combinación de pasos realizados en *tempo* lento, tanto en la *barra* como en el *centro*. Es una de las partes más líricas y expresivas de la clase de “Danza clásica”.
- *Air, en l'*: en el aire.
- *A la second*: en *segunda posición*.
- *Allegro*: en la clase de técnica académica, se conoce así a la parte correspondiente a los saltos, dado que los mismos precisan de un *tempo* rápido, aunque también este variará dependiendo del tipo de saltos que se trabajen.
- *Antepié*: parte anterior del pie formada por el metatarso y las falanges.
- *Arriba, sensación de*: se refiere al hecho de que la acentuación musical coincide con la intención de ejecución del paso en el aire.

---

<sup>1</sup> En danza existen variantes terminológicas dependiendo de los maestros y las escuelas.

- *Arabesque*: Posición de *equilibrio* sobre una pierna manteniendo la otra estirada *en l'air derrière*. Existen distintos tipos de *arabesques*, según se combinen las *posiciones de brazos y pies*. Sus denominaciones también varían en las diferentes escuelas de danza. Los brazos se colocan en *posiciones* alargadas, con las palmas de las manos hacia abajo, estilizando y alargando, de esta forma, la línea del cuerpo. En todos los *arabesques* se alinea el brazo con la mano, sin que exista ninguna tensión en los codos.
- *Assemblé*: Salto que parte de dos pies y cae sobre los dos, de forma que el movimiento comienza deslizando fuertemente un pie contra el suelo y termina en *quinta posición*. En el aire, ambas piernas se mantienen juntas y apretadas, antes de la caída o recepción del salto, cambiando de pie. Se puede realizar de delante hacia atrás o desde atrás hacia delante, con o sin desplazamiento, *en tournant* y también *battu*.
- *Assemblé porté*: se trata de un tipo de *assemblé* en el que existe desplazamiento hacia delante. También se denomina *assemblé élancé* o solamente *élancé*.
- *A tres*: en compás ternario.
- *Attitude*: *posición* en la que, mientras una pierna se encuentra con la rodilla doblada - *en l'air* o *à terre, devant, a la second* o *derrière*-, a una altura de noventa grados, la pierna de apoyo está en *plié*, estirada o en *relevé*, bien en *croisé* o en *effacé*. Los brazos se sitúan en *posiciones* que permitan estilizar y alargar la línea del cuerpo.
- *À terre*: *posición* a tierra, sobre el suelo.
- *Ballet*: término surgido en el Renacimiento para designar un tipo de espectáculo cortesano y que más tarde pasó a designar una manifestación teatral con el surgimiento de la Real Academia de la Danza en Francia.
- *Ballet clásico*: estilo caracterizado por el desarrollo de formas elegantes apoyadas en un mayor dominio de la técnica.
- *Balloté*: Salto que parte de dos pies y cae sobre uno, de forma que, al comenzar, el bailarín se separa del suelo con ambos pies y finaliza el movimiento sobre un solo pie, en una *posición* determinada. Durante su ejecución se realizan *developpés* y *enveloppés* de forma sucesiva. Puede hacerse tanto *à terre* como *en l'air*.



- *Barra*: elemento horizontal, de madera o metal y de sección circular, en el que se apoyan ligeramente los alumnos y que debe estar aproximadamente a la altura de la cintura y a una distancia de la pared suficiente como para permitir a los alumnos la realización de sus ejercicios. Es un instrumento habitual en las escuelas y conservatorios de danza así como en las aulas y locales donde los bailarines toman clase o ensayan. La función que cumple es la de punto de apoyo y su longitud permite que sea utilizada de forma simultánea por varias personas.
- *Batería*: acción de cruzar o chocar las piernas entre sí. Puede utilizarse en combinación con la mayoría de los *saltos*, imprimiéndose con ello una mayor brillantez y dificultad.
- *Batido, paso*: movimiento que resulta de cruzar o chocar las piernas entre sí. Ver *batería*.
- *Battement*: término que acompaña a determinados pasos de la técnica académica y que con ellos alcanza su significado completo. Implica un movimiento enérgico de la pierna que trabaja, a tanto *devant*, *a la second*, *derrière*, *sur le cou de pied* o *en rond*.
- *Battement dégagé*: paso que se realiza con un movimiento enérgico de la pierna que trabaja, a una altura no mayor de cuarenta y cinco grados, tanto *devant*, *a la second* como *derrière*. Este término, conocido según la escuela francesa como *battement glissé*, es el que recibe según el método Cecchetti.
- *Battement frappé*: ver *frappé*
- *Battement fondu*: ver *fondu*
- *Battement glissé*: paso que se realiza con un movimiento enérgico de la pierna que trabaja, a una altura no mayor de cuarenta y cinco grados, tanto *devant*, *a la second* como *derrière*. Este término, conocido según método Cecchetti como *battement dégagé*, es el que recibe según la escuela francesa.
- *Battement jeté*: paso que se realiza con un movimiento enérgico de la pierna que trabaja, a una altura no mayor de cuarenta y cinco grados, tanto *devant*, *a la second* como *derrière*. Este término, según método Cecchetti recibe la denominación de *battement dégagé*, y según el método Cecchetti recibe la denominación como *battement dégagé*.

- *Battement tendu*: paso consistente en arrastrar la planta del pie por el suelo hasta estirarlo completamente, realizando un movimiento definido de la pierna que trabaja, a ras del suelo -tanto *devant*, *a la second* como *derrière*-. Suelen trabajarse dos *tendus* en la *barra*, el primero es más lento y se combina con *plié*, partiendo de la *primera posición* de los pies, y el segundo, más marcado y acentuado, parte de las *posiciones tercera* o *quinta* de los pies. En el trabajo de *tendu* el bailarín debe sentir como la planta del pie se estira sobre el suelo.
- *Battu, pas*: ver *batido, paso*.
- *Bolero*: danza española que deriva de la *seguidilla* y guarda cierta similitud con el *fandango*. Está compuesto en compás ternario.
- *Cabriole*: Salto que parte de dos pies y cae sobre los dos, de forma que comienza elevando una pierna. En el aire, ambas piernas chocan y se juntan, una o varias veces, antes de la caída o recepción del salto. Se puede realizar delante, a la segunda o detrás y también *en tournant*.
- *Calentamiento*: suele denominarse así al primer ejercicio de la *barra* y persigue la doble finalidad de, por una parte realizar estiramientos y colocar el cuerpo, por otra parte concentrarse y conectar con la disciplina de la clase de “Danza clásica”.
- *Centro*: constituye la segunda parte de la clase de “Danza clásica”. Conformar el espacio de referencia del escenario y es donde el estudiante desarrolla su preparación para ubicarse en el mismo.
- *Changement de pied*: salto que parte de dos pies y cae sobre los dos, partiendo de *quinta* y terminando en *quinta posición*, cambiando de pie.
- *Chassé*: Entrepaso que consiste en deslizar la planta del pie por el suelo, partiendo de una *posición abierta* o *cerrada* y terminando en una *posición abierta* en *demi-plié*. Se puede realizar en varias direcciones.
- *Chotis*: baile castizo típico de Madrid.
- *Coda* (en danza): en terminología de danza se denomina así al final de un *Ballet clásico* o de un *pas de deux*, *de trois* o *de quatre*. También se trata de un ejercicio de centro en el que se trabajan principalmente giros rápidos y los *fouettés*.
- *Cou de pied, sur le*: Frase utilizada para describir la *posición* en la que se coloca el pie que trabaja, justo sobre la parte anterior del tobillo de la pierna de apoyo.

- *Coupé*: Posición estática sobre una pierna en la que la que trabaja se coloca flexionada, *en dehors* y con el pie estirado a la altura del tobillo de la pierna de apoyo, delante o detrás de ésta.
- *Creación*: acción de hacer algo que antes no era.
- *Creatividad*: capacidad para hacer algo que antes no era.
- *Crestas ilíacas*: parte anterior de la pelvis, fácilmente palpable, y que erróneamente suele denominarse “caderas”.
- *Croisé*: utilizado, entre otras acepciones, para denominar una postura en que las piernas están cruzadas.
- *Croix, en*: en cruz -*devant, a la second y derrière*-.
- *Cuadratura*: los ejercicios de “Danza clásica” suelen estar distribuidos en frases de ocho compases y/o múltiplos de ocho. Esto condiciona por tanto el discurso musical y la intención fraseológica.
- *Danza*: organización técnica y artística del movimiento en el espacio.
- *Déboulé*: giros encadenados sobre los dos pies, manteniendo la *primera posición* de los mismos.
- *Dedans, en*: hacia adentro. Está referido a la dirección de movimiento cuando una pierna se dirige desde su *posición inicial* hacia delante del cuerpo.
- *Dehors, en*: hacia afuera. Está referido a la dirección de movimiento cuando una pierna se dirige desde su *posición inicial* hacia atrás del cuerpo.
- *Demi-plié*: semi-plegado. Movimiento de flexión de rodillas hasta que éstas quedan en un mismo plano por encima de los dedos de los pies, manteniendo los talones firmemente apoyados en el suelo. Es uno de los más importantes y se practica para desarrollar la combinación de fuerza y flexibilidad muscular necesarias para preparar la elevación de giros y saltos, así como la recepción de éstos últimos. Así, al comienzo de las clases, se ejecuta una combinación de *demi* y *grands pliés* dentro de un ejercicio específico, que lleva el mismo nombre, dado que también los movimientos de flexo-extensión de rodillas son adecuados para calentar la musculatura.
- *Demi-hauteur*: a media altura.
- *Demi-pointe*: en media punta.
- *Derrière*: detrás.
- *Devant* : delante.

- *Developpé*: movimiento continuado de la pierna que se desliza sobre la de apoyo para, de forma controlada, extenderse después lentamente en direcciones distintas.
- *Diagonales*: ver *giros en diagonal*.
- *Ecarté*: separado, amplio. Movimiento según el cual se inclina el cuerpo en dirección contraria a la de la pierna que se abre, *à terre* o *en l'air*.
- *Échappé*: Salto que parte de dos pies y cae sobre los dos, comenzando el movimiento directamente desde la *quinta posición*. Consta de dos elevaciones. El primer salto parte de *quinta posición*, terminando en una *posición abierta*, regresando a *quinta* en el segundo. Se puede realizar a la *segunda posición* -con o sin cambio de pie de la *quinta* al regresar- o bien a la *cuarta posición*.
- *Effacé*: borrado. Postura en que las piernas están abiertas sin perder la postura del torso de forma que el bailarín está en ángulo oblicuo al frente para que una parte del cuerpo quede oculta.
- *En dedans*: ver *dedans*.
- *En dehors*: ver *dehors*.
- *En face*: de frente.
- *En l'air*: en el aire
- *Élancé*: término utilizado para significar que existe desplazamiento en un paso.
- *En rond*: en círculo, tanto *en dehors* como *en dedans*, describiendo la trayectoria de un círculo con un segmento corporal.
- *En tournant*: girando, describiendo la trayectoria de un círculo completo con todo el cuerpo.
- *Entrechat*: salto durante el cual los pies se cruzan y las piernas chocan en el aire. Existen diferentes tipos, dependiendo del número de veces que se bate y de la *posición final* que exista en la recepción o caída del salto.
- *Entrechat trois*: Salto que parte de *quinta posición*, se bate una vez y termina en *posición de coupé* detrás, cambiando de pie.
- *Entrechat quatre*: salto que parte de *quinta posición*, se baten dos veces y termina en *quinta posición* sin cambiar de pie.
- *Entrechat cinq*: salto que parte de *quinta posición*, se baten dos veces y termina en *posición de coupé* detrás, sin cambiar de pie.
- *Entrechat six*: salto que parte de *quinta posición*, se baten tres veces y termina en *quinta posición*, cambiando de pie.

- *Entrepaso*: paso que sirve de enlace y prepara la ejecución de otro que suele ser de mayor amplitud y desplazamiento.
- *Enveloppé*: movimiento que se realiza de forma inversa a *developpé*. Ver *developpé*.
- *Equilibrio*: capacidad para mantener una posición determinada con estabilidad, bien de forma estática o en movimiento.
- *Estiramientos*: ver *calentamiento*.
- *Face, en*: posición en la cual el cuerpo está de frente.
- *Fandango*: danza española introducida en Europa en el s. XVII. Se baila en pareja y está compuesta en compás ternario. Ver *Bolero*.
- *Fondu, battement*: movimiento suave de coordinación en el que la pierna que está en el aire y la de base se doblan y estiran a la vez. Normalmente se ejecuta *en croix*.
- *Frappé, battement*: este paso consiste en que mientras una pierna sujeta el cuerpo, la pierna libre se extiende enérgicamente -partiendo de la *posición* de *cou de pied* o *coupé*- de modo que el pie pasa rozando el suelo para después volver al tobillo de la pierna de apoyo.
- *Fouetté*: El término significa “latigazo” porque alude a un movimiento directo en el que el cuerpo gira sobre la pierna de apoyo estirada, cambiando de dirección y manteniendo la *posición* de la pierna que trabaja, que puede estar colocada tanto *à terre* como *en l’air*. Los *Tours Fouettés* son giros rápidos sobre una pierna que suelen ejecutarse en serie y en el mismo sitio, sin que exista desplazamiento.
- *Galop*: baile del s. XIX compuesto en compás binario.
- *Giros en diagonal*: realización de diferentes tipos de giros combinados. Este paso se realiza partiendo de un vértice de la clase y terminando en el opuesto.
- *Glissade*: movimiento que implica deslizamiento del pie que trabaja y suele utilizarse para unir unos pasos con otros. De manera aislada se trata de un tipo de *entrepaso* o *salto mediano* que comienza y termina con un *demi-plié*.
- *Grand Battement*: ejercicio consistente en realizar un gran lanzamiento de pierna. A diferencia del *petit battement*, donde la rodilla juega el papel más importante, aquí la acción corresponde a la pierna entera, desde la cadera hasta el pie. Se trata de levantar controladamente una pierna, mientras las caderas se mantienen firmes y alineadas, hasta la mayor altura posible. El cuerpo ha de mantener en todo momento una línea armoniosa y en el punto culminante se debe mantener un perfecto *arabesque*.

- *Grand jeté*: salto que parte de un pie y cae sobre el otro, tras alcanzar una gran apertura en el aire.
- *Grandes piruetas*: Giros sobre una pierna mientras la otra se coloca en grandes posiciones como *attitude* y *arabesque*.
- *Grandes saltos*: ver *Saltos*.
- *Grand Plié*: ejercicio consistente en realizar un movimiento fluido y *ligado*, flexionando las rodillas completamente.
- *Habanera*: género musical originado en Cuba.
- *Introducción*: véase *preparación*.
- *Jeté, battement*: se trata de un paso que consiste en lanzar el pie de forma enérgica, partiendo desde un *demi-plié* y en la *posición* indicada por el maestro.
- *Jeté coupé*: salto que parte de dos pies y cae sobre uno, de forma que comienza con un movimiento deslizando enérgicamente un pie contra el suelo y termina sobre ese mismo pie en *posición* de *coupé*, bien delante o detrás. También puede realizarse *battu*.
- *Jeté en tournat*: : salto que parte de un pie y cae sobre el otro, tras realizar un giro en el aire. También se denomina *entrelacé*.
- *Jota*: baile popular propio de Aragón pero que presenta variantes por otras muchas regiones de la geografía española. También se denomina de igual modo al tipo de música que se utiliza para acompañar dicho baile.
- *Lado*: se refiere a la realización de un ejercicio bien al lateral derecho o al izquierdo.
- *Ligado*: se refiere en danza al movimiento fluido y continuado del cuerpo, sin o con sutiles acentos musculares. No tiene relación terminológica con el *legato* pianístico. Cuando el maestro de danza solicita al pianista una música ligada, este habrá de sobreentender que debe utilizar un *patrón de acompañamiento* con escasa acentuación de forma que se posibilite la fluidez y continuidad pretendida para la realización del ejercicio por parte del bailarín.
- *Manège*: ejecución de giros o saltos rápidos en serie describiendo una trayectoria cuadrangular, en lugar de diagonal.
- *Marcar*: se entiende así al conjunto sintético de movimientos que realiza el maestro de danza de modo que, sin necesidad de realizar el ejercicio con todo el nivel de

exigencias que pueda implicar, se expliciten gestualmente<sup>2</sup> las características agógicas, dinámicas, armónicas, rítmicas y melódicas del ejercicio a realizar por sus alumnos. Consiste por tanto en indicar cómo debe ejecutarse un paso o un ejercicio dentro del ritmo y sentido musical adecuados, señalando con claridad los acentos musculares y musicales.

- *Marcha*: aire musical de acentuación y ritmo muy determinados destinada originalmente a indicar el paso reglamentario de la tropa. En danza tiene como finalidad ayudar al lanzamiento de la pierna para los ejercicios de *grand battement*.
- *Mazurca*: danza procedente de Polonia en la que la mujer elige a su pareja. Está compuesta en compás ternario y presenta acentuación en la primera y la tercera partes de cada compás.
- *Medianos, saltos*: ver *saltos*.
- *Media punta*: posición en elevación, sobre la parte anterior del pie.
- *Mousiké*: arte de las musas. En la antigüedad clásica designaba el arte de los sonidos, la poesía y la danza.
- *Passé*: término utilizado con frecuencia como sinónimo de la *posición* de *retiré*. También se refiere a la acción en la que la pierna que trabaja pasa, a partir de la pierna de base, desde delante hacia atrás o bien desde atrás hacia delante.
- *Pas de bourrée*: pasos que comienzan a tierra y terminan a tierra, ejecutados mediante un movimiento continuo y en una dirección determinada, para lo cual se requiere un trabajo rápido y preciso de los pies. Existen múltiples variantes en su ejecución.
- *Pas de deux*: paso a dos. Es el momento en que dos bailarines realizan movimientos virtuosos en *tempo allegro*, ágil y brillante. Ver *Coda* (en danza).
- *Pas de liaison*: ejercicio de enlace entre la *barra* y el *centro* donde se combinan un gran número de pasos como el *battement tendu*, *battement jeté*, *grand battement*, *fondue*, *pas de bourrée*, o incluso *piruetas*.
- *Pas de trois*: formación coreográfica de tres bailarines que realizan movimientos interrelacionados. Ver *Coda*.

---

<sup>2</sup> Los bailarines tienen además un código consistente en realizar movimientos con los brazos -que representan las piernas-, y las manos -que representan los pies-, de modo que la explicitación del movimiento puede llegar a convertirse todavía en algo más sintético por mediación este procedimiento.

- *Pas de quatre*: formación coreográfica de cuatro bailarines que realizan movimientos iguales al mismo tiempo o movimientos diferentes interrelacionados. Ver *Coda*.
- *Paso a dos, a tres y a cuatro*: ver *pas de deux, trois y quatre*.
- *Pequeños saltos*: ver *saltos y petit allegro*.
- *Petit Allegro*: parte de la clase de Ballet donde se realizan los *pequeños saltos* que sirven de preparación para las piernas de modo que a continuación se puedan realizar los saltos mayores.
- *Petit Battement*: Consiste en realizar movimientos bruscos y cortos de los pies, de modo que se caracteriza por su velocidad y su acentuación muscular.
- *Pie a la barra*: ejercicio final de la barra en que se trabajan la fuerza y la flexibilidad muscular. Tiene por tanto la función de realizar estiramientos controlados para trabajar la flexibilidad, distender la musculatura y prevenir posibles lesiones, además de buscar una mayor extensión de movimientos.
- *Piqué*: *picar* es la acción de realizar un apoyo directo sobre una pierna que se encuentra perfectamente estirada y *en dehors*, a la vez que la otra puede colocarse en diferentes *posiciones* -*passé, attitude* o *arabesque*, entre otras. Se puede ejecutar también girando. Así, los llamados *Tours Piqués* son giros sobre una pierna, efectuados sobre la elevación de un pie en la *media punta* o la *punta*, a partir del otro pie, gracias a una transferencia del peso del cuerpo. Suelen ejecutarse en serie, en diagonal o en *manège*.
- *Piruettes: Piruetas*. Movimiento consistente en realizar giros sobre una pierna de manera que la otra queda fija en una *posición* determinada.
- *Piruetas a la second*: consistente en girar sobre una pierna mientras la otra se mantiene estirada en la *segunda posición*, a una altura de 90 grados.
- *Piruetas en grandes poses*: ver *grandes piruetas*.
- *Plié*: Se trata de realizar un movimiento fluido y *ligado*, flexionando las rodillas - aunque no completamente, como en el caso del *Grand Plié*-. El trabajo de piernas es muy intenso, mientras que los brazos buscan la expresividad y fluidez del *port de bras*.
- *Polka*: danza procedente de Bohemia cuyo paso es utilizado frecuentemente en la *Danza Clásica*. Está compuesta en compás binario y la acentuación de su acompañamiento es *arriba*. Ver *acento arriba*.



- *Polonesa*: danza procedente de Polonia de carácter procesional y majestuoso. Puede utilizarse para *battement jeté* o para *grand battement*, aunque pudiera también utilizarse para la *reverencia* final. Está en compás ternario y presenta acentuación en la primera y la tercera partes de compás, a diferencia, por ejemplo, de la *seguidilla*, donde se acentúa la primera parte.
- *Port de bras*: Movimiento de brazos. Se emplea para referirse a las diferentes secuencias de movimientos, con o sin inclinaciones del torso, así como a los cambios de *posición de brazos*.
- *Posición abierta*: término utilizado para describir que el movimiento puede terminar, tanto con las piernas separadas, como con la pierna que trabaja estirada *en l'air*. También se utiliza la palabra *ouvert*.
- *Posición cerrada*: Término utilizado para describir que el movimiento termina con ambos pies juntos. También se utiliza la palabra *fermé*.
- *Posiciones de brazos*: hay seis *posiciones*, además de la *posición inicial*, y en todas ellas los músculos del estómago y de los glúteos han de mantenerse encogidos, la espalda recta y los hombros horizontales y relajados.
  - *Posición inicial*: colocación de los brazos abajo en forma oval, con las manos curvadas y los dedos agrupados con elegancia y naturalidad y relajando los pulgares de forma que no se levanten.
  - *Primera posición*: colocación de los brazos al frente en forma oval, con las manos curvadas y los dedos agrupados con elegancia y naturalidad y relajando los pulgares de forma que no se levanten.
  - *Segunda posición*: apertura de los brazos manteniéndolos en línea con los hombros, ligeramente curvados y si dejar que los codos caigan ni se sitúen detrás de los hombros, mostrando suavidad y delicadeza en los dedos.
  - *Tercera posición baja*: colocación de un brazo curvado y ligeramente adelantado respecto a la cabeza, mientras que el otro está extendido aunque algo curvado. Esta *posición* también es denominada como *sexta posición*, pero principalmente en el ámbito de la danza española.
  - *Tercera posición alta*: colocación de un brazo levantado por encima de la cabeza, sin mover el hombro, mientras que el otro está extendido aunque algo curvado.

- *Cuarta posición*: colocación de un brazo curvado, levantado y ligeramente adelantado respecto a la cabeza, mientras que el otro está levantado por encima de la cabeza, sin mover el hombro.
- *Quinta posición*: colocación de brazos levantados por encima de la cabeza, en forma oval, sin mover los hombros y enmarcando la cara. Los dedos están ligeramente adelantados a la cabeza.

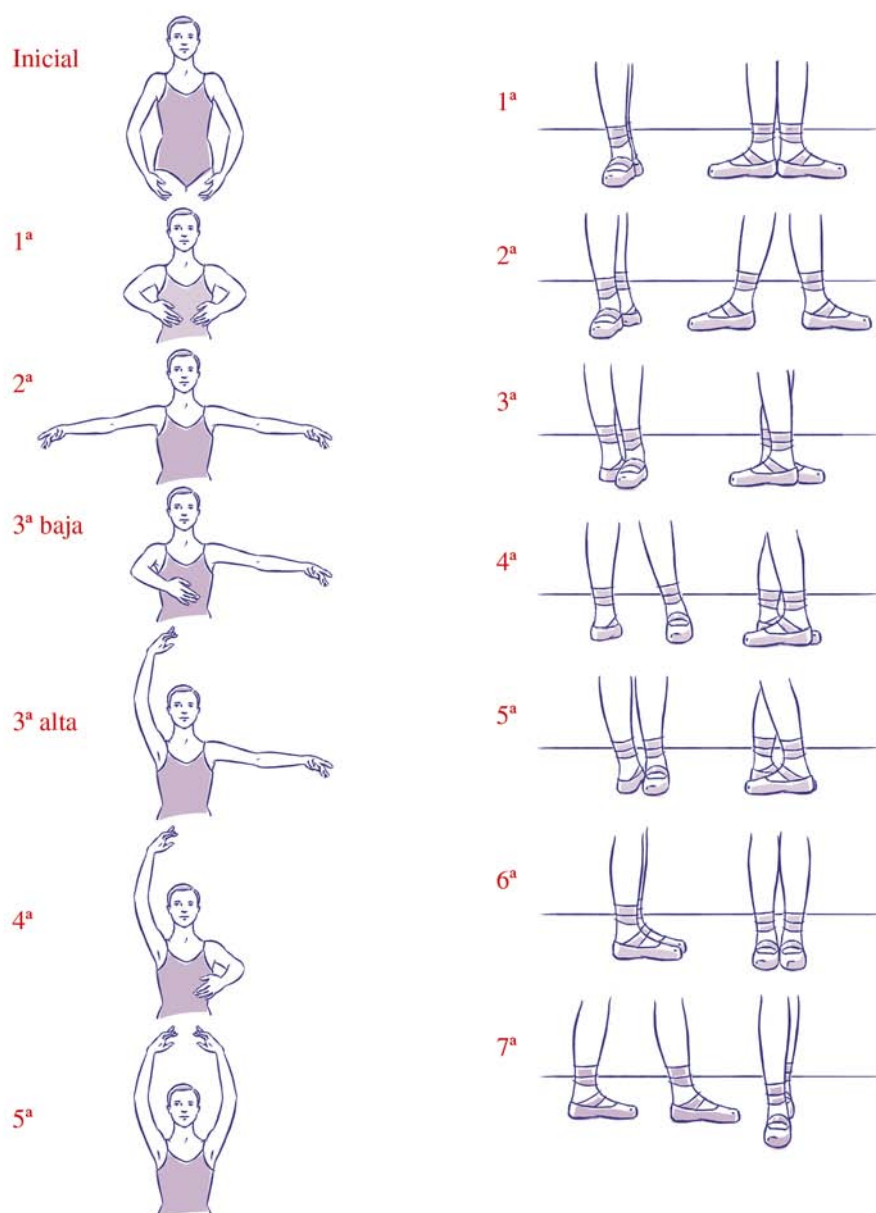


Imagen 208: Ilustración de *posiciones de brazos* y de *posiciones de pies*

- *Posiciones de pies*: hay siete y cada paso debe comenzar y terminar en una u otra.
  - *Primera posición*: colocación de los pies formando una línea en la que los talones se tocan.
  - *Segunda posición*: colocación de los pies formando una línea en la que los talones se encuentran a una distancia de aproximadamente un pie.
  - *Tercera posición*: colocación de un pie por delante del otro, pegado al centro de éste.
  - *Cuarta posición*: colocación de un pie por delante del otro, a una distancia de aproximadamente y con el peso del cuerpo centrado en medio de las piernas.
  - *Quinta posición*: colocación de los pies totalmente cruzados de modo que el talón del pie delantero toque el dedos del pie trasero y viceversa.
  - *Sexta posición*: colocación de los pies juntos y paralelos.
  - *Séptima posición*: colocación de los pies uno delante de otro y ligeramente separados.
- *Preparación*: pequeña *introducción*, normalmente de cuatro o de dos compases, en la que el pianista ofrece información al bailarín respecto a las cuestiones referidas al *tempo*, al tipo de acentuación, o el carácter, entre otras.
- *Puntas*: Asignatura de “Técnicas específicas de la bailarina”. Se refiere al conjunto pasos en la que la bailarina trabaja con zapatillas especiales que le permiten bailar sobre la punta de los dedos de los pies, como soporte del eje gravitatorio corporal.
- *Ragtime*: género musical pianístico melódico y sincopado que constituye una de las bases del *jazz* y utiliza el *stride bass* como *fórmula de acompañamiento*.
- *Relevé*: es la acción de subir sobre la parte delantera del pie o antepié cuando se efectúa en media punta o bien, sobre la punta de los dedos, si fuese con zapatillas de punta. La elevación puede realizarse de forma directa o progresiva, tanto a partir de un *demi-plié* como directamente, con las piernas estiradas.
- *Retiré*: *posición* estática sobre una pierna en la que la que trabaja se coloca flexionada, *en dehors* y con el pie estirado a la altura de la rodilla de la pierna de apoyo, delante o detrás de ésta. A veces se utiliza el término *Passé* para esta *posición*.
- *Reverencia*: parte final de la clase de “Danza clásica” que implica tanto una vuelta a la calma como una cortesía y agradecimiento.

- *Ritmo*: se refiere a los aspectos temporales de la música expresados en figuras y en silencios, pero coloquialmente podemos también referirnos a un patrón de acompañamiento como ritmo de: *marcha*, *vals*, *mazurca*, *polonesa* o *tarantela*, entre otros.
- *Rond de jambe en l'air*: Consiste en realizar un movimiento circular, hecho con la pierna que trabaja, en el aire. Es un ejercicio que sirve para trabajar la movilidad de la articulación de la cadera. Se ejecuta *en dehors* o *en dedans*, deslizando el pie hacia adelante o hacia atrás para luego describir un semicírculo.
- *Rond de jambe à terre*: Consiste en realizar un movimiento circular, hecho con la pierna que trabaja, a tierra. Es un ejercicio que sirve para trabajar la movilidad de la articulación de la cadera. Se ejecuta *en dehors* o *en dedans*, deslizando el pie hacia adelante o hacia atrás para luego describir un semicírculo.
- *Royal*: salto que parte de *quinta posición*, se bate una vez y termina en *quinta posición*, cambiando de pie. Pertenece a la familia de los *entrechats*.
- *Saltos*: académicamente, conjunto concreto de ejercicios que se realizan durante las clases de “Danza clásica”. Los diferentes ejercicios son los siguientes:
  - *Pequeños saltos*: Consiste en saltar con las dos piernas simultáneamente y caer con los dos pies al mismo tiempo. El bailarín oprime el suelo para después proyectarse en el aire con los pies estirados, siendo la punta de los mismos lo último en separarse del suelo.
  - *Saltos medianos*: combinaciones de movimientos más lentas que para el caso de los pequeños saltos, pero algo más rápidas que para los grandes saltos.
  - *Grandes saltos*: combinaciones de movimientos en los que ha de obtenerse una buena elevación, manteniendo la espalda recta. Para la consecución de este paso debe lograrse una perfecta ejecución de los anteriores ejercicios de la *barra* y del *centro*. Es tan importante lograr una buena elevación como una buena distancia, así como una buena *toma de tierra*, para lo que será totalmente indispensable un control férreo sobre los pasos anteriormente trabajados durante la *barra* y el *centro*.
- *Seguidilla*: aire musical típico del folclore español que se desarrolla en compás ternario y se acentúa en la primera parte de compás a diferencia, por ejemplo, de la *polonesa*, que presenta acentuación en la primera y la tercera partes. Ver *Bolero y Polonesa*. (pp. 44, 73).

- *Sissone*: Salto que parte de los dos pies y cae sobre los dos, o bien sobre uno, cuando termina en una *posición abierta*. Frecuentemente, ambas piernas realizan un movimiento de tijera durante su ejecución, produciéndose durante el mismo un pequeño desplazamiento.
- *Soubresaut*: salto que parte de *quinta posición de pies* y termina en *quinta posición*, con el mismo pie delante. En el punto más alto del salto, las piernas se encuentran fuertemente apretadas una contra otra, manteniendo así la *quinta posición* en el aire. Se puede ejecutar con desplazamiento, hacia delante o hacia atrás y también sobre puntas.
- *Soupleses*: extensiones de columna para liberar las articulaciones.
- *Soutenu*: giro sobre dos pies que se realiza frecuentemente en serie y en diagonal. Comienza con la pierna que trabaja colocada delante, realizando a continuación un paso hacia el lado en *relevé*, a lo largo de la línea de la trayectoria y luego cierra directamente *quinta posición* delante en *relevé*, girando hacia el pie de atrás hasta completar el giro en *quinta posición*.
- *Sur le cou-de-pied*: sobre la parte anterior del tobillo.
- *Tango argentino*: género musical característico del Río de la Plata.
- *Tarantela*: danza procedente de Nápoles caracterizada por movimientos y pasos rápidos. Su origen suele vincularse al efecto causado por la mordedura de la tarántula. Está compuesta en compás binario de subdivisión ternaria.
- *Tendu, battement*: ver *battement tendu*.
- *Temps levés*: saltos que parten de dos pies y caen sobre los dos. Se pueden realizar en *primera* o en *segunda posición*, efectuándose normalmente en series de un número par de los mismos en cada posición.
- *Terre, à*: a tierra. Sin despegar la punta del pie del suelo.
- *Tiempo*: para el bailarín suele tener la misma significación que para el músico tiene el término *compás*. El maestro de danza podría solicitar al pianista una *frase de ocho tiempos*, pero el pianista no equiparará este término al de *pulso* sino que podrá interpretar en un gran número de ocasiones que el maestro precisa una *frase de ocho compases*. Es decir, para el caso de compases binarios y ternarios suele coincidir el tiempo en danza con el compás en música, pero para el caso de compases cuaternarios pudiera ocurrir que el maestro de danza contase dos tiempos por cada uno de nuestros compases.

- *Toma de tierra*: según la terminología utilizada en danza se refiere al momento de caída que implica un contacto con el suelo tras los movimientos derivados de un salto.
- *Tombé*: realizar un apoyo sobre una pierna en *plié*, manteniendo la otra estirada.
- *Vals*: baile de origen alemán en compás ternario.
- *Vals brillante*: hace referencia a un tipo de *vals* que ofrece un vigor y una energía que incita y permite los grandes desplazamientos e impulsos. Están compuestos en compás ternario, con clara intención anacrúsica, de modo que favorezca el comienzo del salto coincidiendo con la parte fuerte de compás. El *tempo* no ha de ser muy rápido de forma que se posibilite la realización del salto.
- *Varones*: Asignatura de “Técnicas específicas del bailarín”.
- *Valseado*: tipo de movimiento o de música con carácter ternario de *vals*.

## 18.2. TERMINOLOGÍA TÉCNICA DE MÚSICA EMPLEADA

A parte del resultado de la reflexión y de conversaciones mantenidas con músicos y bailarines, varios de los términos musicales han sido explicitados basándose en el vademecum musical IEM publicado por Roca y Molina (2006), una de las principales fuentes consultadas, por lo que se remite a la misma para la resolución de cualquier duda terminológica.

- *Acento musical*: mayor intensidad que recibe un pulso o pulsos determinado/s en un compás.
- *Adagio*: referido a la clase de técnica académica, se aplica a una combinación de pasos realizados en *tempo* lento, tanto en la *barra* como en el *centro*. Es una de las partes más líricas y expresivas de la clase de “Danza clásica”.
- *Adaptar*: realizar modificaciones, partiendo de las referencias armónicas, rítmicas o melódicas de una partitura de modo que, utilizando parte del material primigenio, por medio de la improvisación podamos utilizar el nuevo contenido musical resultante para el acompañamiento de ejercicios, que no podrían acompañarse con la partitura original. Implica por tanto realizar variaciones formales, de compás, rítmicas, de fórmulas de acompañamiento, de acentuación, armónicas o melódicas, entre otras. Según el referido vademecum musical IEM los tipos de *adaptación* son:
  - *Adaptación armónica*: técnica de construcción motivica que consiste en la adaptación del contenido melódico del motivo a otros acordes. Los tipos más sencillos son:
    - *Por transporte*: técnica de adaptación que consiste en transportar diatónicamente todas las notas del motivo, esto es, trasladar la fundamental de un acorde a la fundamental del otro, la tercera a la tercera y así sucesivamente. Las notas de adorno suelen mantener la misma condición dentro del nuevo acorde.
    - *Por enlace armónico*: técnica propia del sistema tonal que consiste en adaptar las notas del motivo al/los siguiente/s acorde/s observando el enlace armónico entre los dos acordes según las reglas de la armonía. Las notas de adorno siguen manteniendo su condición en el nuevo acorde. Ver *armonía*.

- *Por cambio de nivel*: cada nota de un acorde representa un nivel. Cambiar de nivel consiste en sustituir todas las notas reales del motivo por otras notas reales próximas, superiores o inferiores. Las notas de adorno suelen mantener su misma condición en el cambio de nivel.
- *Adaptación motívica*: conjunto de técnicas de construcción del motivo que implican que las notas de éste se adaptan a cambios en la armonía, melodía y ritmo. La adaptación motívica manteniendo el ritmo consiste en mantener el ritmo del motivo pero cambiando las alturas. Ver *armonía*.
- *Allegro*: en la clase de técnica académica, se conoce así a la parte correspondiente a los saltos, dado que los mismos precisan de un *tempo* rápido, aunque también este variará dependiendo del tipo de saltos que se trabajen.
- *Anacrusa*: nota o notas que preceden al primer acento en parte fuerte de una obra o fragmento.
- *Armonía*: estudio y práctica de los acordes y sus relaciones. Ver *Adaptación armónica*.
- *Bajo Alberti*: tipo de acompañamiento quebrado o arpegiado en el que las notas se suceden en el orden de grave-agudo-medio-agudo.
- *Ballad*: técnica de improvisación jazzística que implica un desarrollo en *tempo* lento mediante el despliegue de los acordes que configuran el acompañamiento, sin obviar el discurso melódico, que tiene lugar a lo largo de toda la tesitura del instrumento.
- *Blues, estructura de*: secuencia armónica constituida por doce compases cuaternarios distribuidos normalmente de la siguiente manera:

(M)

I   |   I   |   I   |   I

IV   |   IV   |   I   |   I

V   |   IV   |   I   |   I



- *Bolero*: danza española que deriva de la *seguidilla* y guarda cierta similitud con el *fandango*. Está compuesto en compás ternario.
- *Chotis*: baile castizo típico de Madrid.
- *Cifrado*: sistemas para codificar los acordes, sus características y sus relaciones. Entre los sistemas más conocidos figuran el cifrado americano, el barroco, el funcional, el de grados y el latino.
- *Coda* (en música): en terminología musical se denomina así a la sección musical que a modo de epílogo se sitúa al final de una composición o movimiento.
- *Creación*: acción de hacer algo que antes no era.
- *Creatividad*: capacidad para hacer algo que antes no era.
- *Cuadratura*: los ejercicios de “Danza clásica” suelen estar distribuidos en frases de ocho compases y/o múltiplos de ocho. Esto condiciona por tanto el discurso musical y la intención fraseológica.
- *Danza*: organización técnica y artística del movimiento en el espacio.
- *Fandango*: danza española introducida en Europa en el s. XVII. Se baila en pareja y está compuesta en compás ternario. *Ver Bolero*.
- *Fórmula de acompañamiento*: *ver patrón de acompañamiento*.
- *Galop*: baile del s. XIX compuesto en compás binario.
- *Habanera*: género musical originado en Cuba.
- *Introducción*: véase *preparación*.
- *Jota*: baile popular propio de Aragón pero que presenta variantes por otras muchas regiones de la geografía española. También se denomina de igual modo al tipo de música que se utiliza para acompañar dicho baile.
- *Legato*: es el procedimiento técnico pianístico según el cual no puede abandonarse una tecla sin haber tocado antes la siguiente. Así se logra la sensación de que los sonidos se mantienen en un instrumento donde mecánicamente no es posible, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo con los instrumentos de cuerda frotada.
- *Ligado*: se refiere en danza al movimiento fluido y continuado del cuerpo, sin o con sutiles acentos musculares. No tiene relación terminológica con el *legato* pianístico. Cuando el maestro de danza solicita al pianista una música ligada, este habrá de sobreentender que debe utilizar un *patrón de acompañamiento* con escasa acentuación de forma que se posibilite la fluidez y continuidad pretendida para la realización del ejercicio por parte del bailarín.

- *Marcato*: en notación musical significa articulación marcada.
- *Marcha*: aire musical de acentuación y ritmo muy determinados destinada originalmente a indicar el paso reglamentario de la tropa. En danza tiene como finalidad ayudar al lanzamiento de la pierna para los ejercicios de *grand battement*.
- *Mazurca*: danza procedente de Polonia en la que la mujer elige a su pareja. Está compuesta en compás ternario y presenta acentuación en la primera y la tercera partes de cada compás.
- *Mousiké*: arte de las musas. En la antigüedad clásica designaba el arte de los sonidos, la poesía y la danza.
- *New age*: género musical poco definido de carácter suave, *tempo* lento, ritmo estable y melodía y armonía consonante. Es una música meditativa que puede relacionarse con la *Nueva Era*, creencia que invita al oyente a sumergirse en sentimientos de armonía, paz, amor, entre otros.
- *Non legato*: lo opuesto a legato. Ver *legato*.
- *Notas guía*: referido a la melodía, alude al armazón sintético de la misma, susceptible de ser enriquecido e intensificado.
- *Octavar*: acción de duplicar octavas.
- *Ostinato*: repetición de una célula o motivo rítmico y/o melódico de manera insistente.
- *Patrones*: esquemas formales, melódicos y/o formales, que muestran un comportamiento estandarizado.
- *Polka*: danza procedente de Bohemia cuyo paso es utilizado frecuentemente en la *Danza Clásica*. Está compuesta en compás binario y la acentuación de su acompañamiento es *arriba*. Ver *acento arriba*.
- *Polonesa*: danza procedente de Polonia de carácter procesional y majestuoso. Puede utilizarse para *battement jeté* o para *grand battement*, aunque pudiera también utilizarse para la *reverencia* final. Está en compás ternario y presenta acentuación en la primera y la tercera partes de compás, a diferencia, por ejemplo, de la *seguidilla*, donde se acentúa la primera parte.
- *Preparación*: pequeña *introducción*, normalmente de cuatro o de dos compases, en la que el pianista ofrece información al bailarín respecto a las cuestiones referidas al *tempo*, al tipo de acentuación, o el carácter, entre otras.

- *Pregunta-respuesta*: se trata de una técnica de construcción motivica en la que el elemento armónico es determinante para crear esa sensación de diálogo. Cada uno de estos dos elementos podría sintetizarse del modo que sigue:
  - *Pregunta*: semi-frase que termina en acorde distinto del de tónica.
  - *Respuesta*: adaptación de la semi-frase anterior que termina en tónica o en una armonía más conclusiva que con la que finaliza la pregunta.
- *Pulso*: unidad básica que se emplea en música para medir el tiempo.
- *Ragtime*: género musical pianístico melódico y sincopado que constituye una de las bases del *jazz* y utiliza el *stride bass* como *fórmula de acompañamiento*.
- *Rearmonización*: introducir cambios en la partitura original de modo que un acorde pueda ser sustituido por otro, sin que se modifique sustancialmente el discurso melódico, con la intención de dar mayor riqueza y/o color diferente al pasaje o fragmento.
- *Repentización*: lectura de una partitura a primera vista.
- *Ritmo*: se refiere a los aspectos temporales de la música expresados en figuras y en silencios, pero coloquialmente podemos también referirnos a un patrón de acompañamiento como ritmo de: *marcha*, *vals*, *mazurca*, *polonesa* o *tarantela*, entre otros.
- *Seguidilla*: aire musical típico del folclore español que se desarrolla en compás ternario y se acentúa en la primera parte de compás a diferencia, por ejemplo, de la *polonesa*, que presenta acentuación en la primera y la tercera partes. Ver *Bolero y Polonesa*. (pp. 44, 73).
- *Staccato*: tipo de articulación musical según el que las notas se acortan respecto de su valor original.
- *Suite*: composición musical integrada por varios movimientos breves concebidos para acompañar danzas.
- *Standard de jazz*: composiciones cuya partitura presenta una grafía configurada principalmente por la melodía y su acompañamiento escrito en *cifrado americano*. Existe una gran cantidad de ediciones recopilatorias de dichas partituras que suele recibir la denominación de *The Real Book*.
- *Stride bass*: *fórmula de acompañamiento* pianística cuya realización consiste en saltar con la mano izquierda, entre las notas del bajo y las de la armonía.
- *Tango argentino*: género musical característico del Río de la Plata.

- *Tarantela*: danza procedente de Nápoles caracterizada por movimientos y pasos rápidos. Su origen suele vincularse al efecto causado por la mordedura de la tarántula. Está compuesta en compás binario de subdivisión ternaria.
- *Textura*: entramado de líneas, planos y voces que conforman una obra o fragmento musical.
- *Tiempo*: para el bailarín suele tener la misma significación que para el músico tiene el término *compás*. El maestro de danza podría solicitar al pianista una *frase de ocho tiempos*, pero el pianista no equiparará este término al de *pulso* sino que podrá interpretar en un gran número de ocasiones que el maestro precisa una *frase de ocho compases*. Es decir, para el caso de compases binarios y ternarios suele coincidir el tiempo en danza con el compás en música, pero para el caso de compases cuaternarios pudiera ocurrir que el maestro de danza contase dos tiempos por cada uno de nuestros compases.
- *Tresillo*: valoración especial según la cual, en un pulso de un compás de subdivisión binaria se introduce una agrupación de tres de las figuras que representan dicha unidad de subdivisión. Por tanto, habría tres figuras iguales dentro del mencionado pulso en lugar de dos, aunque realmente la duración del mismo no se modifica.
- *Vals*: baile de origen alemán en compás ternario.



## BIBLIOGRAFÍA



## 19. BIBLIOGRAFÍA





## **19. BIBLIOGRAFÍA**

En la presente bibliografía se han considerado textos escritos, ya sea en soporte analógico o digital, referidos tanto a cuestiones musicales como propias de la danza, conteniendo desde tratados, métodos, diccionarios, artículos, grabaciones y partituras, hasta referencias legislativas y de normativa aplicable precisada para ubicar el tema de estudio, así como el futuro de la investigación.

El sistema de referencia empleado ha sido el APA (6ª edición).

## 19.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

AGUADO, S.

(2009a). *Arreglos de piano para Danza. Vol. 1*. Madrid, Editorial Real Musical.

(2009b). *Arreglos de piano para Danza. Vol. 2*. Madrid, Editorial Real Musical.

AGUILAR, E. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. Vol. 10*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Expresión Musical y Corporal.

ALEMANY, M. (2006). *Aspectos generales del acompañamiento musical en la clase de danza. Trabajo Fin de Estudios*. Alicante: CSD de Alicante.

ANTÓN, S. (2001). *Música y danza en el teatro breve español representado en la corte, 1650-1700. Análisis de su función en entremeses, bailes dramáticos y mojigangas conservados en la Biblioteca Nacional. Tesis Doctoral*. Directora: Beatriz Martínez. Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Historia del Arte y Musicología.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA D + I.

(2010) *La Investigación en Danza en España 2010*. Valencia: Mahali.

(2012) *La Investigación en Danza en España 2012*. Valencia: Mahali.

(2014) *La Investigación en Danza en España 2014*. Valencia: Mahali.

BACH, J. S. (1722). *El Clave bien Temperado I*. (Ed. 1979. Revisado por Baciero). Madrid: Real Musical, S.A.

BERNAL, A. (2009). Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra. En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, nº 19. Granada: CSIF Enseñanza Andalucía.

BRESLER, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (ed.): *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.

BRUNNER, W. et al. (2008). Tocar el piano es algo más que reproducir o interpretar. En *Cursos de Especialización Musical*, pp. 40-41. Madrid: Universidad de Alcalá.

CAVALLI, H. (2001). *Dance and music. A guide to dance accompaniment*. USA: University Press of Florida.

- CACHINERO, J. (2010). *Innovaciones melódico-armónicas en la improvisación jazzística. Un recorrido a través de Body and Soul (1935-1945). Tesis Doctoral*. Directora: M<sup>a</sup> del Valle de Mora. Jaén: Universidad de Jaén, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- CALDERÓN, C. *et al.* (2014). El movimiento corporal en el músico. Una necesidad formativa para la mejora de las habilidades sociales en el músico. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 447-454. Valencia: Mahali.
- CAÑADA, P.  
 (2000). Música creativa a través de la improvisación. *Revista Kikiriki*, n<sup>o</sup> 57.  
 (2008). La educación auditiva en la enseñanza musical. Propuestas metodológicas. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Págs. 273-284. Madrid: Enclave Creativa.
- CAREY, J. (2005). *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona (2007): Editorial Debate.
- CARO, E.  
 (2010). *La asignatura de Música en las enseñanzas de Danza. Realidades e interpretación en el contexto del Conservatorio Profesional de Danza "Fortea" de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal.  
 (2012). *La asignatura de Música en las enseñanzas de Danza. Realidades e interpretación en el contexto de un Conservatorio Profesional de Danza. La Investigación en Danza en España 2012*, pp. 319-328. Valencia: Mahali.
- CASTRO, A. (2011). Los pájaros de fuego de la cultura. En *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*, p. 14. Zaragoza: Editorial Prames.
- CASTRO, M. L. (2009): *Correspondencias... El carácter plástico de las formas de notación; poesía, música y danza. Tesis Doctoral*. Directora: María Sánchez. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Pintura y Restauración.
- CHAMIZO, M. L. (2010). *Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal. Tesis Doctoral*. Directora: M<sup>a</sup> Inmaculada Postigo. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

CHEVAIS, M. (1932). *La nouvelle Education*. París: A. Leduc.

CISNEROS, J.M. *et al.*

(2007). *Improvisación y Acompañamiento. Grado medio, Volumen 1*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.

(2009). *Improvisación y Acompañamiento. Enseñanzas Profesionales, Volumen 2*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.

CISNEROS, J.M. (2008). El acompañamiento y la improvisación en Grado Medio. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Págs. 285-293. Madrid: Enclave Creativa.

CLEAVE, M. (2005). *Music Factsheets. Playing for ballet class*. London: Royal Academy of Dance.

CLEMENTI, M. (1727). *Muzio Clementi op.36. Six sonatinas for the Piano*. (Ed. 1904. Revisado por Köhler). New York: G. Schirmer, Inc.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S.L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELVIRA, A. I. (2008). Entrevista: Josu Gallastegui. En *Revista Danza en Escena*, 21, pp. 12-14. Logroño: Casa de la danza Ángel Corella.

ESTÉVEZ, X. (2002). Del Plan 66 al Plan LOGSE: aspectos positivos y problemáticos. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, n° 49, pp. 45-60. Madrid: Musicalis.

FIORENTINO, G. (2009). *Música española del Renacimiento entre tradición oral y transmisión escrita. El esquema de folía en procesos de composición e improvisación. Tesis Doctoral*. Director: Emilio Ros. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Historia del Arte y Musicología.

FREGA, A. L. (2011). Investigación musical. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, n° 87, pp. 96-104. Madrid: Musicalis.

FRISS, G. (1976). Escuela primaria especial de Música. En *Educación musical en Hungría*. p. 162. Madrid: Real Musical.

GALÁN, C.

(2003). Un acercamiento a la enseñanza de la improvisación en el jazz. En *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*, 29, pp. 37-50. Barcelona: Graó.

(2011). La improvisación, ¿mero acompañamiento? (y II). *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* n° 87, pp. 213-219. Madrid: Musicalis.

GARCÍA, J. (2012). *Influencias del impresionismo en la música del Jazz*. Madrid: RCSM de Madrid.

GONZÁLEZ, A.

(2002). *Música para ejercicios de la Escuela Bolera*. Madrid: RCPD Mariemma de Madrid.

(2008). *Variaciones y ejercicios para el Acompañamiento Musical de la danza española*. Madrid: CPD Carmen Amaya.

GONZÁLEZ, A. et al. (2011): *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Madrid: Alpuerto.

GÓMEZ, J. (2009). *Lenguaje Armónico del Jazz y la Música Moderna*. Córdoba: CSM Rafael Orozco.

GRAETZER, G. y YEPES, A. (1961): *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.

GRAHAM, D. (2008). La composición dentro de la enseñanza musical. En *Cursos de Especialización Musical*, pp. 38-39. Madrid: Universidad de Alcalá.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin and Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage

GUSTEMS, J. et al. (2014) El movimiento corporal en el músico. Una necesidad formativa para la mejora de las habilidades sociales en el músico. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 447-454. Valencia: Mahali.

HEMSY DE GAINZA, V.

(1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

(1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

- HERAS de las, R. (2011): *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco. Tesis Doctoral*. Director: Eduardo Blázquez. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos I, Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Arte.
- HERNÁNDEZ, A. (2009). *La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con la estructura musical*. Valencia: Mahali.
- HERRERA, L. y GÓMEZ, I. G (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41, pp. 85-104. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- LASUÉN, S. (2014). La ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles: una incoherente tradición normalizada con fecha de caducidad. *Cuadernos de Etnomusicología*, nº4. Barcelona: SIBE, Sociedad de Etnomusicología.
- LÁZARO, A. y LEARRETA, B. (2010): La Danza en las Escuelas de Música y Danza. *La Investigación en Danza en España 2010*, pp. 298-311. Valencia: Mahali.
- LERMA, E. (2008). *Música y danza. Un acercamiento didáctico. Trabajo Fin de Estudios*. Valencia: CSD de Valencia.
- LEVAILLANT, D. (1986). *El piano*. Barcelona: Labor.
- LÓPEZ, A.  
(2008). El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos. En Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS). Madrid: Enclave Creativa.  
(2009). *La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza*. Madrid: CRIF Las Acacias.
- MARTÍNEZ, L. (2011). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro. Tesis Doctoral*. Directora: Petra María Pérez. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social.

MOLINA, C.

- (2004). *Piano iniciación*. Madrid: Enclave Creativa.
- (2006). *Burgmüller Op. 100. 25 estudios fáciles para piano. Análisis y metodología de trabajo*. Madrid: Enclave Creativa.
- (2008). La enseñanza pianística mediante metodología IEM. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Págs. 329-338. Madrid: Enclave Creativa.

MOLINA, E.

- (1988). Improvisación y educación musical profesional. *Música y educación I (1). Revista trimestral de pedagogía musical*, pp. 33-55. Madrid: Musicalis.
- (1994a). *Improvisación al piano. Vols. I y II*. Madrid: Real Musical
- (1994b). *El piano. Improvisación y acompañamiento. Metodología de acuerdo con la LOGSE. Volúmenes 1, 2 y 3*. Madrid: Real Musical.
- (1996). Estudios de Chopin. Análisis y sistema de trabajo. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* nº3, pp. 41-55. Madrid: RCSM de Madrid.
- (2004). *Improvisación al Piano. Vol. III*. Madrid: Real Musical.
- (2005). *Estudios de Chopin. Análisis y Metodología de trabajo*. Madrid: Enclave Creativa.
- (2006). *Vademecum Musical IEM*. Madrid: Enclave Creativa.
- (2008). La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Págs. 252-272. Madrid: Enclave Creativa.
- (2010). *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin. Tesis doctoral*. Directores: Palmer, A y Calvo, V. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Facultad de Ciencias del Turismo, Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y las Artes.

MORENO, M. D. (2005). Importancia de la música en la expresión artística de la danza. En *Revista de música culta Filomúsica*, nº 70 (online).



- MORTES, E. e HIDALGO, J. J. (2014). BalletVale+: danza clásica y música para rehabilitación de la parálisis cerebral infantil. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 455-461. Valencia: Mahali.
- MOZART, W. A. (1788). *Sonaten II*, pp. 126-137. (Ed. 1979. Revisado por Máriássy). Budapest: Urtex.
- MURUAMENDIARAZ, N. (2007). *Educación musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo. Tesis doctoral*. Directora: M<sup>a</sup> de los Ángeles Subirats. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Expresión musical y corporal.
- PALMER, A. (2004). *El azar en las interacciones entre improvisación y composición: rasgos improvisatorios de las formas bipartitas y tripartitas del teclado del Barroco tardío en el desarrollo morfológico de la sonata. Tesis Doctoral*. Director: Enrique Muñoz. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Historia y Ciencias de Música.
- PAZ de, A.  
(2006). La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza. En *La Improvisación como sistema pedagógico*. Madrid: IEM.  
(2011). *Acompañamiento pianístico en las clases de ballet*. Valladolid: SLKE Campus Virtual.
- PEÑALVER, J. M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías. En *Revista ArsEduca n° 4*. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- PÉREZ-CHIRINOS, C. (2014): La improvisación musical en la clase de danza académica. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 369-378. Valencia: Mahali.
- PÉREZ, M. E. (2000) Rememoranzas de un pianista. En *Revista Chile-Danza n°4*, pp. 13-15. Chile: Faculta de Artes de la Universidad de Chile.
- PISTON, W. (1987): *Harmony*. New York & London: W. W. Norton & Company, Inc.
- PONCE DE LEÓN, L. F. (2006). *El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas*. Madrid: Editorial CCS.
- PORTE, D. (1986) La Rythmique Jaques Dalcroze. Une Méthode romande mondialement connue. En *Journal de l'enseignement primaire, núm. 15*, Genève. Trad. La rítmica Jaques-Dalcroze, en *Música y Educación, Vol. I, 1*, (1988), p. 183. Madrid.

- PUEYO, C. (2011). *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*. Zaragoza: Editorial Prames.
- QUIROGA, D. (1959). Los pianistas de nuestro ballet. En *Revista Musical Chilena*, XIII/65, pp. 8-18. Chile: Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- REAL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA. (2004). *Metodología de concertación musical de danza. Departamento de Música*. Madrid: RCPD Mariemma de Madrid.
- RIEMANN, H. (2005). *Reducción al piano de la partitura de orquesta*. Barcelona: Idea books.
- ROCA, D. y MOLINA, E. (2006). *Vademecum Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- RUSINEK, G. (2006, pp.12-13): Investigar en educación musical. *Doce Notas*, 53. Madrid.
- RYMAN, R. (1994). *Dictionary of Classical Ballet Terminology*. United Kingdom: Royal Academy of Dancing.
- SAWYER, E. (1986). *Dance with the Music: The World of the Ballet Musician*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHAFER, R. M. (1975): *The Rinoceros in the classroom*. Canadá: Universal Edition. Trad. *El rinoceronte en el aula* (1984). Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SIRERA, B. y SIRERA, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- SIRERA, B. et al. (2011): *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Madrid: Alpuerto.
- SOPRANO, V. A. (2014). Ritmo, movimiento y danza en el sistema de Stanislavski: presencia de la rítmica de Dalcroze. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 67-73. Valencia: Mahali.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SZÖNYI, E. (1981). El solfeo en la educación musical. En *Educación musical en Hungría*, p. 77. Madrid: Real Musical.
- TEJAS, A. (2011). *Técnica de acompañamiento para una clase de danza*. Valladolid: SLKE Campus Virtual.

- TOLMOS, A. (2006). *Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano. Propuesta metodológica. Tesis Doctoral*. Directora: Pilar Lago. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- VALLÉS, L.
- (2012a). El acompañamiento al piano. En *Revista ArsEduca* n° 2. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- (2012b) . El acompañamiento al piano (II). En *Revista ArsEduca* n° 3. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- (2013a) . El acompañamiento al piano (III). En *Revista ArsEduca* n° 4. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- (2013b) . El acompañamiento al piano (IV). En *Revista ArsEduca* n° 6. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- (2014) . El acompañamiento al piano (V). En *Revista ArsEduca* n° 8. Valencia: CPM de la Vall d'Uixó.
- VALLINES, L. (2006). El piano como instrumento acompañante en la clase de danza. *Programación didáctica de la asignatura. Grado Superior LOGSE. Departamento de Composición*. Madrid: RCSM de Madrid.
- VERNIA, A. M. *et al.* (2014) El movimiento corporal en el músico. Una necesidad formativa para la mejora de las habilidades sociales en el músico. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 447-454. Valencia: Mahali.
- VICENTE, G. (2009). *Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto de educación primaria. Tesis Doctoral*. Director: Ramón Mínguez. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- WILLEMS, E. (1984): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WISE, L. (1982). *Bebop bible*. Seattle, Washington: REH Publications.
- WONG, Y.S. (2011). The art of accompanying classical ballet technique classes. DMA (Doctor of Musical Arts) thesis. Iowa: The University of Iowa.
- ZANETTI, M. (1999). El pianista acompañante. En *Melómano: la revista de la música clásica*, Vol. 4, n° 35, pp. 44-47. Madrid: Orfeo Ediciones.

## 19.2. OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

- ABAD, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- AEBERSOLD, J. (1994). *Cómo improvisar y tocar jazz*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- ARCE, J. (2011). Formas de bailar la música. En *Guía didáctica para el profesor*. Madrid: Fundación Juan March.
- AVAZASHVILI, M. (2001). *Pedagogía musical como arte y como ciencia*. Georgia: Merani-3 Tibilisi.
- BEALE, C. (1998). *Jazz piano pieces*. England: The associated board of the royal schools of musics.
- BERENDT, J. (2000). *El Jazz. De Nueva Orleans a los años ochenta*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S.A.
- BIRCH, R. (1973). *Classic Piano Rags*. New York: Dover Publications.
- BLANQUER, A. (1989). *Análisis de la forma musical*. Valencia: Editorial Piles.
- BRESLER, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la Música escolar como género en sus micro y macro contextos. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1). Consultado en [www.ucm.es/info/reciem](http://www.ucm.es/info/reciem)
- BUTTERWORTH, A. (2007). *Stylistic Harmony*. New York: Oxford University Press.
- BRINGS, A. et al. (1979). *A New Approach to Keyboard Harmony*, New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CABELLO, I. (2008). “La formación armónica en los conservatorios: problemas de la escuela tradicional y propuestas de mejora”. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Madrid: Enclave Creativa.
- CAMACHO, C. (1993). *Armonía e instrumentación. Guía para el moderno arreglista con los mejores ejemplos de la música americana*. Madrid: Real Musical.
- CAMPA, A. (1994). *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid: Real Musical.

- CAMPOS, C. (1996). *Salsa and Afro Cuban Montunos for Piano*. Lawndales: A.D.G. Productions.
- CASELLA, A. (1936). *El piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- CHAPMAN, K. *et al.*  
(1994). *Music. Major examination syllabus. Elementary for girls and boys*. London: Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.  
(2002) *Music for Your Ballet Class*. Vol. 1. London: Royal Academy of Dance Enterprises Ltd.
- CHIANTORE, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Música.
- CORTÁZAR, I. et al. (1992). *Diccionario de la Danza*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- COSO, J.A. (2002). *Tocar un instrumento. Metodología del Estudio, Psicología y Experiencia Educativa en el aprendizaje instrumental*. Madrid: Música Mundana.
- COLOMÉ, D. (2007). *Pensar la danza*. Madrid: Turner.
- CORTOT, A. (1934). *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricordi Americana, S.A.E.C.
- CROZIER, W.R. (1997). *Music and social Influence (1998 Ed.)*. New York: Oxford University Press.
- CZERNY, C. (1836). *A Systematic Introduction to Improvisation on the Pianoforte, op. 200*. Viena.
- D'AZEVEDO y otros (1882). *Album pour Piano. 30 Petites Dances très faciles. Divers Auteurs. Vol. 14*. París: Editeurs Choudens Père et Fils
- DÍAZ, M. y otros (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- DICKSON-PLACE, G.  
(1992). *Music for Ballet Class*. Vol. I. Madrid: Graham Dickson-Place Music.  
(1993). *Music for Ballet Class*. Vol. II. Madrid: Graham Dickson-Place Music.  
(1997). *Music for Ballet Class*. Vol. VI. Madrid: Graham Dickson-Place Music.
- DESPORTES, Y. & BERNAUD, A. (1995) *Manual práctico para el reconocimiento de los estilos desde Bach a Ravel*. Madrid: Real Musical.
- DURÁN-LORIGA, J. *et al.* (2009). *Cursos de Especialización Musical*. Madrid. Aula de Música, Universidad de Alcalá.

ELVIRA, A. I.

(2010). El reto de investigar sobre danza en España. Pasado, presente y futuro: de la incomprensión a la plena integración. En *La Investigación en Danza en España 2010*, pp. 152-174. Valencia: Mahali.

(2013). Josu Gallastegui. Un adiós que es tan solo un hasta luego. En *Revista Danza en Escena*, 35, pp. 7-9. Logroño: Casa de la danza Ángel Corella.

FEIJÓ, F. et al. (1998). Propuestas didácticas de los pianistas acompañantes. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* n° 36, pp. 150-152. Madrid: Musicalis.

FERNÁNDEZ, A. et al. (2004). *Caminando hacia el futuro. Jornadas Andaluzas de Enseñanzas Artísticas*. Córdoba: UGT Enseñanza Andalucía.

FREGA, A. L. (2007). Investigación musical. En *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, n° 72, pp. 131-132. Madrid: Musicalis.

GALÁN, C. (2007). La sonorización del silencio. La improvisación en el cine mudo. *Música y educación XX (1). Revista trimestral de pedagogía musical*, pp. 19-47. Madrid: Musicalis.

GRANT, G (1982). *Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet*. New York: Dover Publications, Inc.

GUILLOT, G. (1974). *Gramática de la danza clásica*. Argentina: Hachette.

HARGREAVES, D.H. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

HARGREAVES, D. & NORTH, A. (1997): *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

HIGGINS, N. (1974). *Music. Pre-elementary Examination*. London: The Royal Academy of Dancing.

HOWARD, J. (2000). *Aprendiendo a componer*. Madrid: Ediciones Akal.

HURON, D. (2006). *Sweet anticipation. Music and the psychology of expectation*. Massachusetts: Institute of Technology.

ITURRALDE, P. *324 Escalas para la improvisación de Jazz*. Madrid: Ópera tres, Ediciones Musicales.

KAKOWICZ, A. T. (2011). *O pianist co-repetidor e a arte do acompanhamento: Seu significado e importância no cenário musical atual. Tesis do Master*. Brasil: Universidade Federal do Rio Janeiro.

- KERSLEY, J. y SINCLAIR, J. (1997). *A dictionary of Ballet Terms*. London: A & C Black.
- KOEGLER, H (1982). *The Concise Oxford Dictionary of Ballet*. Oxford: Oxford University Press.
- KONOWITZ, B. (1993) *Jazz/Rock Performance*. USA: Alfred Publishing Company, Inc.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- LANZ, D. (1991). *Solos for New Age Piano*. Milwaukee: Nara Music, Inc.
- LARUE, J. (2007). *Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal*. Barcelona: Idea Book.
- LEARRETA, B. (2010): Elaboración de un proyecto de tesis doctoral en el ámbito de la danza. *La Investigación en Danza en España 2010*, pp. 186-199. Valencia: Mahali.
- LEHMANN, A. C. y ERICSSON, K. A. (1993). Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, nº 12, pp. 182-195. Florida: Florida State University.
- LEHMANN, A. C. y KOPIEZ, R (2009). Sight-reading. En *The Oxford handbook of music psychology*, pp. 344-351. Oxford: Oxford University Press
- LEONARD, H. et al. (1988). *The Real Book. 5<sup>th</sup> Edition*. USA: Hal Leonard Corporation.
- LINDO, A. (1916): *The art of accompanying*. New York: Schirmer.
- LINES, D. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- LONG, J.  
(1999). *The Real Book of Blues*. London: Wise Publications.  
(1999). *The Real Book of Jazz*. London: Wise Publications.
- LÓPEZ, A. (1988). *Escuela de bajo cifrado*. Madrid: Real Musical.
- LÓPEZ, M.C. (2008). Proyecto de edición de repertorio convencional de piano con ayuda al profesor en forma de análisis y sugerencias de trabajo. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, pp. 294-298. Madrid: Enclave Creativa.

- LÓPEZ-CHICHERI, J. *et al.* (2008). *Cursos de Especialización Musical*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- MARTÍNEZ, B. (2002). *Música y danza. En Campos interdisciplinares de la musicología, vol. nº1, pp. 439-476*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- MATAMORO, B. (1998). *El ballet*. Madrid: Acento Editorial.
- MOTTE, D. de la (1998): *Armonía*. Barcelona: Idea Book.
- MUNIZ, F. R. S. (2010). *O pianista camerista, correpetidor e colaborador: As habilidades nos diversos campos de atuação*. Goiânia (Brasil): Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas.
- MUÑOZ, G. A. (2014): *@ortografía. La importancia de hablar y escribir bien*. Barcelona: Ediciones B, S.A., Grupo Zeta.
- MUÑOZ, V. (1998). *La danza. Equilibrio, elasticidad, vigor*. Valencia: La máscara.
- NAVERÁN de I., y ÉCIJA, A. (2013). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea Editorial.
- NEUHAUS, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- NIELSEN, P. D. (2005). *Accompanying Skills for Pianists*. California: Culver Crest Publications.
- PASI, M. *et al.* (1987). *El Ballet. Enciclopedia del Arte Coreográfico*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- PÉREZ, M.E. y GUELBET, V. (2006). *Diccionario de Ballet*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- PERSICHETTI, V. (1985). *Armonía del siglo XX*. Madrid: Real Musical.
- DÍAZ-PIMIENTA, A. (1997-1999). Sobre la teoría y práctica de la improvisación. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid nº4, 5 y 6, pp. 69-98*. Madrid: RCSM de Madrid.
- POLIVKA (1986, p. 22). *Johann Strauss. Valses. Arreglos para piano*. Praga: Editio Supraphon.
- RATTALINO, P. (1997). *Historia del Piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Cooper City, EEUU: Span Press Universitaria.
- ROQUES, L. *et al.* (1882, p. 46). *Album pour Piano. 30 Petites Dances très faciles. Divers Auteurs. Vol. 16*. París: Editeurs Choudens Père et Fils.
- SÁENZ, P. (1992). *Armonía. El Sistema Tonal Clásico*. Madrid: Ópera tres, Ediciones Musicales.



- SALAZAR, A. (1949). *La danza y el Ballet*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- SANZ, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* n° 46, pp. 45-62. Madrid: Musicalis.
- SCHÖNBERG, A. (1974). *Armonía*. Madrid: Real Musical.
- SHAW, B. (1980). *Primeros pasos en Ballet*. Barcelona: Parramón.
- SIEPMANN, J. (2003). *El piano*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- SKJERNE, A. (1952, p. 16). *Les cinq positions. 80 selections from the Master for Daily Training*. Copenhagen: Edition Wilhelm Hansen.
- SMALL, C. (1998). *Musicking. The meanings of performings and listening*. . Middeltown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- SOPEÑA, R (1991). *Música y danza. Enciclopedia temática Sopeña*. Barcelona: R. Sopeña.
- SUTTON, V (1983). *A collection of Classical Ballet Variations. Written in Sutton Dance Writing*. La Jolla, California: The Center For Sutton Movement Writing, Inc. and The Sutton Movement Writing Press.
- TARASOV, N. (1985). *Ballet Technique of the Male Dancer*. New York: Doubleday.
- VAGANOVA, A (1969). *Basic principles of classical ballet. Russian ballet technique*. Trad. por John Barker. New York: Dover Publications, Inc.
- VALIENTE-OCHOA, D. y PAYRI, B. (2009). Analysis of corporal gestures in dance students' improvisations as a response to controlled musical parameters. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, pp. 548-552. Finland: Department of Music at the University of Jyväskylä.
- VALLS, M. (1989). *Diccionario de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- WATTERS, C. (1976). *It's easy to play jazz. Vol.1*. London: Wise Publications.
- WILLEMS, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Editorial Paidós.
- YEPES, A. y GRAETZER, G. (1961): *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- YOMHA, H. (2011). *El piano en la danza. Música para el acompañamiento de clases*. Buenos Aires: Dunken.

### 19.3. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA REFERENCIADA

A continuación se relaciona cada normativa (N) considerando no si su rango es superior o inferior, a la normativa anterior o posterior de esta relación, sino al orden en que han aparecido referenciadas en esta tesis, con la intención de facilitar su consulta:

- N1: Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. B.O.E. Núm. 149. Jueves 22 de junio de 2000. pp. 21998-22002.
- N2: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. Núm. 106. Jueves 4 de mayo de 2006. pp. 17158-17207.
- N3: Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, B.O.E. Núm. 18. Sábado 20 de enero de 2007. pp. 2853-2900.
- N4: Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 38. Martes 13 de febrero de 2007. pp. 6249-6262.
- N5: Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 259. Martes 27 de octubre de 2009. pp. 89743-89752.
- N6: Corrección de errores, al Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 268. Viernes 6 de noviembre de 2009. p. 92707.
- N7: Sentencias de 13 y 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11 y 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- N8: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 48480-48500.
- N9: Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 48501-48516.
- N10: Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 45346-45354.
- N11: Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. B.O.E. Núm. 143. Sábado 15 de junio de 2013. pp. 45334-45345.
- N12: Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. B.O.E: Gaceta de Madrid Núm. 254. 24 de octubre de 1966. pp. 13381-13387.
- N13: Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. B.O.E. Núm. 217. Miércoles 9 de septiembre de 1992. pp. 30901-30933.
- N14: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. Núm. 238. Jueves 4 de octubre de 1990. pp. 28927-28942.
- N15: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. Núm. 295. Martes 10 de diciembre de 2013. pp. 97858-97921.
- N16: Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 165. 23 de agosto de 2011. pp. 37-92.
- N17: Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. B.O.J.A. Núm. 252. 26 de diciembre de 2007. pp. 5-36.

- N18: Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O.A. Núm. 125. 3 de octubre de 2011. pp. 20911-21139.
- N19: Corrección de errores, a la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O.A. Núm. 49. 3 de octubre de 2011. pp. 4472-4567.
- N20: Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. B.O.P.A. Núm. 118. 23 de mayo de 2014. pp. 1-205
- N21: Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores. D.O.G.C. núm. 6642, de 12 de junio de 2014. pp. 1-22.
- N22: Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. Núm. 6648. 10 de noviembre de 2011. pp. 36595-36801.
- N23: Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. Núm. 91. 9 de mayo de 2011. pp. 11082-8909.

- N24: Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. Núm. 66. 3 de abril de 2014. pp. 8814-8909.
- N25: Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. B.O.C.Y.L Núm. 183. 21 de septiembre de 2011. pp. 72617-72823.
- N26: Decreto 88/2014, de 29 de agosto de 2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha. Núm. 169. 3 de septiembre de 2014. pp. 27992-28133.
- N27: Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. D.O.E. Núm. 47. 10 de marzo de 2014. pp. 7167-7307.
- N28: Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao. Diario Oficial de Galicia. Núm. 195. 8 de octubre de 2010. pp. 16943-16959.
- N29: Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso. B.O.R.M. Núm. 189. 16 de agosto de 2013. pp. 33079-33249.

- N30: Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Núm. 89. 23 de julio de 2010. pp. 9987-9999.
- N31: Orden Foral 77/2013, de 27 de agosto, por la que se modifica la Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Núm. 176. 12 de septiembre de 2010. pp. 9763-9771.
- N32: Orden Foral 77/2013, de 27 de agosto, según la cual se modificaba la anterior, hasta su reciente derogación en la Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Núm. 89. 9 de mayo de 2014. pp. 5755-5784.
- N33: Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Núm. 143. 29 de julio de 2013. pp. 1-56.
- N34: Orden 4400/2010, de 13 de agosto, por la que se implanta para el curso 2010-2011, con carácter experimental, el primer curso de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.C.M. Núm. 205. Viernes 27 de agosto de 2010. pp. 87-115.
- N35: Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. B.O.C.M. Núm. 141. 16 de junio de 2011. pp. 11-253.
- N36: Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música. B.O.C.M. Núm. 149. Lunes 25 de junio de 2007. pp. 7-60.

- N37: Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la Evaluación en las enseñanzas profesionales de música y los documentos de aplicación. B.O.C.M. Núm. 67. Miércoles 19 de marzo de 2008. pp. 7-14.
- N38: Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 182. 14 de septiembre de 2007. pp. 15-20.
- N39: Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 225. 15 de noviembre de 2007. pp. 145-199.
- N40: Orden de 5 de abril de 2010, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, en los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, en el ámbito de gestión de esta Comunidad Autónoma, así como para la composición de las listas de interinos para el curso 2010-2011. B.O.R.M. Núm. 82. 12 de abril de 2010. pp. 18121-18300.
- N41: Resolución de 10 de diciembre de 2014, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se hace pública convocatoria para la realización de una prueba específica para ocupar determinados puestos específicos de pianistas acompañantes en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música y de Danza y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático de Andalucía.
- N42: Real Decreto 1560/1995, de 21 de septiembre, por el que se regula el régimen de contratación de profesores especialistas. B.O.E. Núm. 252. Sábado 21 de octubre de 1995. pp. 30734-30736.

### 19.3BIS. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA REFERENCIADA

A continuación se presenta la legislación y normativa referenciada, pero en este caso atendiendo a la prelación ordinaria: rango superior-inferior.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

B.O.E. Núm. 238. Jueves 4 de octubre de 1990. pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 106. Jueves 4 de mayo de 2006. pp. 17158-17207.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. B.O.J.A. Núm. 252. 26 de diciembre de 2007. pp. 5-36.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. Núm. 295. Martes 10 de diciembre de 2013. pp. 97858-97921.

Real Decreto 1560/1995, de 21 de septiembre, por el que se regula el régimen de contratación de profesores especialistas. B.O.E. Núm. 252. Sábado 21 de octubre de 1995. pp. 30734-30736.

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. B.O.E. Núm. 149. Jueves 22 de junio de 2000. pp. 21998-22002.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. B.O.E. Núm. 18. Sábado 20 de enero de 2007. pp. 2853-2900.

Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 38. Martes 13 de febrero de 2007. pp. 6249-6262

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 259. Martes de 27 de octubre de 2009. pp. 89743-89752.

Corrección de errores, al Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 268. Viernes 6 de noviembre de 2009. p. 92707.



Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 48480-48500.

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 48501-48516.

Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. B.O.E. Núm. 143. Sábado 15 de junio de 2013. pp. 45334-45345

Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. B.O.E. Núm. 137. Sábado 5 de junio de 2010. pp. 45346-45354

Decreto 2618/1966, de 10 de Septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. B.O.E: Gaceta de Madrid Núm. 254. 24 de octubre de 1966. pp. 13381-13387.

Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música. B.O.C.M. Núm. 149. Lunes 25 de junio de 2007. pp. 7-60.

Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 182. 14 de septiembre de 2007. pp. 15-20.

Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. B.O.C.M. Núm. 141. 16 de junio de 2011. pp. 11-253.

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 165. 23 de agosto de 2011. pp. 37-92.

- Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. B.O.C.Y.L. Núm. 183. 21 de septiembre de 2011. pp. 72617-72823.
- Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Núm. 143. 29 de julio de 2013. pp. 1-56.
- Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. D.O.E. Núm. 47. 10 de marzo de 2014. pp. 7167-7307.
- Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. B.O.P.A. Núm. 118. 23 de mayo de 2014. pp. 1-205
- Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores. D.O.G.C. núm. 6642, de 12 de junio de 2014. pp. 1-22.
- Decreto 88/2014, de 29 de agosto de 2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha. Núm. 169. 3 de septiembre de 2014. pp. 27992-28133.
- Orden de 28 de agosto de 1992. B.O.E. Núm. 217. Miércoles 9 de septiembre de 1992. pp. 30901-30933.
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. B.O.J.A. Núm. 225. 15 de noviembre de 2007. pp. 145-199.
- Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la Evaluación en las enseñanzas profesionales de música y los documentos de aplicación. B.O.C.M. Núm. 67. Miércoles 19 de marzo de 2008. pp. 7-14.

- Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Núm. 89. 23 de julio de 2010. pp. 9987-9999.
- Orden 4400/2010, de 13 de agosto, por la que se implanta para el curso 2010-2011, con carácter experimental, el primer curso de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.C.M. Núm. 205. Viernes 27 de agosto de 2010. pp. 87-115.
- Orde do 30 de setembro de 2010 pola que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de grao en música na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o acceso ao dito grao. Diario Oficial de Galicia. Núm. 195. 8 de octubre de 2010. pp. 16943-16959.
- Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. Núm. 91. 9 de mayo de 2011. pp. 11082-8909.
- Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O.A. Núm. 125. 3 de octubre de 2011. pp. 20911-21139.
- Corrección de errores, a la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O.A. Núm. 49. 3 de octubre de 2011. pp. 4472-4567.

- Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. Núm. 6648. 10 de noviembre de 2011. pp. 36595-36801.
- Orden Foral 77/2013, de 27 de agosto, por la que se modifica la Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Núm. 176. 12 de septiembre de 2010. pp. 9763-9771.
- Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. Núm. 66. 3 de abril de 2014. pp. 8814-8909.
- Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Núm. 89. 9 de mayo de 2014. pp. 5755-5784.
- Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso. B.O.R.M. Núm. 189. 16 de agosto de 2013. pp. 33079-33249.
- Sentencias de 13 y 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11 y 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

#### 19.4. WEBGRAFÍA REFERENCIADA

Para facilitar su consulta, las diferentes dirección de internet se presentan en el mismo orden en que han sido referenciadas en la tesis.

URL1: BURGETT, E. *The Art of the Dance Accompanist* (en línea)

URL: <http://performermag.com/the-art-of-the-dance-accompanist/>  
[consulta: 9-5-2015]

URL2: WEN YANG, H. *Moving notes* (en línea)

URL: <http://movingnotes.sg/dacomp> [consulta: 15-2-2015]

URL3: PEDRO DE, C. *Josu Gallastegui: música para ballet* (en línea)

URL: <http://www.danzaballet.com/Video/presentacion/maestro-josu-gallastegui.html> [consulta: 6-2-2015]

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/josu-gallastegui-m%C3%BAsica-para-ballet/> [consulta: 8-2-2015]

URL4: SÁNCHEZ, M. *ABC Danzar* (en línea)

URL: <http://abcdanzar.blogspot.com.es/2012/08/la-musica-y-la-clase-de-ballet.html> [consulta: 5-1-2014]

URL5: PÉREZ, M. E. *Rememoranzas de un pianista* (en línea)

URL: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902002005600011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902002005600011&script=sci_arttext) [consulta: 7-2-2015]

URL6: RCPD *Mariemma de Madrid* (en línea)

URL: <http://www.rcpdanza.com/> [consulta: 14-5-2015]

URL7: IEM - *La improvisación como sistema pedagógico* (en línea)

URL: <http://www.iem2.com/> [consulta: 14-5-2015]

URL8: RCSM *de Madrid* (en línea)

URL: <http://www.rcsmm.eu/estudios/plan-de-estudios/?m=2&s=11>  
[consulta: 10-5-2015]

URL: [http://www.rcsmm.eu/download.php?table=sn\\_repositorio&id=155](http://www.rcsmm.eu/download.php?table=sn_repositorio&id=155)  
[consulta: 10-5-2015]

URL9: CSM “*Rafael Orozco*” *de Córdoba* (en línea)

URL: <http://www.csmcordoba.com/plan-de-estudios-loe/485>  
[consulta: 10-5-2015]

- URL10: *CSM “Manuel Castillo” de Sevilla* (en línea)  
<http://consev.es/wp-content/uploads/2012/11/programaciones-12-13/tello/ACOMPANAMIENTO-A-LA-DANZA-Y-AL-TEATRO-MUSICAL-I-12-13.pdf> [consulta: 10-5-2015]
- URL11: *Royal Conservatoire of Scotland* (en línea)  
 URL: <http://www.rcs.ac.uk/postgraduate/masters-music-mmus/piano-dance/> [consulta: 10-5-2015]
- URL12: *National School of Performing Arts of Denmark* (en línea)  
<http://scenekunstskolen.dk/en/musical-accompaniment-dance-mad> [consulta: 10-5-2015]
- URL13: *University of Arizona - College of Fine Arts* (en línea)  
 URL: <http://cfa.arizona.edu/> [consulta: 10-5-2015]
- URL14: *Royal Academy of Dance of London - Music* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music> [consulta: 10-5-2015]
- URL15: *Canada’s National Ballet School* (en línea)  
<http://www.nbs-enb.ca/default.aspx> [consulta: 10-5-2015]
- URL16: *Anteproyecto de decreto. Govern de les Illes Balears* (en línea)  
 URL:  
<http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&codi=2151079&coduo=19> [consulta: 10-5-2015]
- URL17: WEN YANG, H. *Moving notes* (en línea)  
 URL: <http://movingnotes.sg/resources> [consulta: 15-2-2015]
- URL18: *Royal Conservatoire of Scotland* (en línea)  
 URL: <http://www.rcs.ac.uk/postgraduate/masters-music-mmus/piano-dance/> [consulta: 10-5-2015]
- URL19: *Royal Academy of Dance of London- Resources* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/resources/playing-for-ballet-class-an-introduction-for-beginners> [consulta: 10-5-2015]
- URL20: CLEAVE, M. *Conferences and events* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/conferences-and-events> [consulta: 15-2-2015]

- URL21: *Royal Opera House of London - Jette Parker Young Artists* (en línea)  
URL: <http://www.roh.org.uk/about/jette-parker-young-artists-programme>  
[consulta: 10-5-2015]
- URL22: *Conservatoire de Musique de Genève* (en línea)  
URL: <http://www.cmusge.ch/> [consulta: 10-5-2015]
- URL23: *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris* (en línea)  
URL: <http://www.conservatoiredeparis.fr/> [consulta: 10-5-2015]
- URL24: *Sibelius Academy of Helsinki* (en línea)  
URL: <http://www.uniarts.fi/en/siba> [consulta: 10-5-2015]
- URL25: *Royal College of Music de Stockholm* (en línea)  
URL: <http://www.kmh.se/english> [consulta: 10-5-2015]
- URL26: *Escola Superior de Música de Lisboa* (en línea)  
URL: <http://www.esml.ipl.pt/> [consulta: 10-5-2015]
- URL27: *Conservatorio di Milano* (en línea)  
URL: <http://www.consmilano.it/> [consulta: 10-5-2015]
- URL28: *Conservatorio Santa Cecilia* (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/> [consulta: 10-5-2015]
- URL29: *North-West University of South Africa* (en línea)  
URL: <http://www.nwu.ac.za/> [consulta: 10-5-2015]
- URL30: *The University of Sydney - Conservatorium of Music* (en línea)  
URL: <http://music.sydney.edu.au/> y <http://music.sydney.edu.au/study/areas-of-study/piano-accompaniment/> [consulta: 10-5-2015]
- URL31: *Melbourne Conservatorium of Music - University of Melbourne* (en línea)  
URL: <http://mcm.unimelb.edu.au/> [consulta: 10-5-2015]
- URL32: *University of Melbourne - Music Performance* (en línea)  
URL: <http://coursesearch.unimelb.edu.au/majors/100-music-performance>  
[consulta: 10-5-2015]
- URL33: *University of Melbourne - Music Theatre* (en línea)  
URL: <http://coursesearch.unimelb.edu.au/majors/52-music-theatre>  
[consulta: 10-5-2015]
- URL34: *Victoria University of Wellington - New Zealand School of Music* (en línea)  
URL: <http://www.nzsm.ac.nz/home> y <http://www.nzsm.ac.nz/study-careers/subjects/music-studies> [consulta: 10-5-2015]

- URL35: *National Taiwan University of Arts* (en línea)  
 URL: [http://m.ntua.edu.tw/ntuaen/2\\_403.htm](http://m.ntua.edu.tw/ntuaen/2_403.htm) [consulta: 10-5-2015]
- URL36: *Boston Conservatory* (en línea)  
 URL: <http://www.bostonconservatory.edu/music/collaborative-piano>  
 [consulta: 10-5-2015]
- URL37: *San Francisco Conservatory of Music* (en línea)  
 URL: <http://www.sfcm.edu/mm-piano-accompanying> [consulta: 10-5-2015]
- URL38: *University of Arizona - College of Fine Arts. Degrees* (en línea)  
 URL: <http://music.arizona.edu/students/degrees/graduate/> [consulta: 10-5-2015]
- URL39: *University of Toronto Scarborough* (en línea)  
 URL: <http://www.artsci.utoronto.ca/newstudents/courses/programs/music>  
 [consulta: 10-5-2015]
- URL40: *Canada's National Ballet School* (en línea)  
 URL: <http://www.nbs-enb.ca/community/musician.aspx> [consulta: 10-5-2015]
- URL41: *Conservatorio de Música de Puerto Rico* (en línea)  
 URL: <http://cmpr.edu/> [consulta: 10-5-2015]
- URL42: *Escuela Vocacional de Arte Raúl Gómez García de Holguín* (en línea)  
 URL: <http://www.baibrama.cult.cu/instituciones/eart/vocart.htm>  
 [consulta: 10-5-2015]
- URL43: *Aly Tejas* (en línea)  
 URL: <http://www.alytejas.com/> [consulta: 10-5-2015]
- URL44: *Junta de Andalucía - Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Resolución de 10 de diciembre de 2014* (en línea)  
 URL: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/RRHH/destinos\\_provisionales/Destinos\\_Provisionales14\\_15/res10122014](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/RRHH/destinos_provisionales/Destinos_Provisionales14_15/res10122014)  
 [consulta: 10-5-2015]
- URL45: TURCHETTI, N. *El Lenguaje de la improvisación (Por Les Wise, del libro BeBop Bible). Extracto de la revista "El Musiquero", columna de Daniel Pellegrini.* (en línea)  
 URL: <http://www.clasesde.com.ar/pdfs/lenguaje.pdf> [Consulta: 21-1-2015]
- URL46: *Armonía aplicada* (en línea)  
 URL: <http://www.armoniaaplicada.com> [consulta: 9-3-2015]



- URL47: FRITH, S. *Edinburgh College of Art. University of Edinburgh* (en línea)  
URL: <http://www.eca.ed.ac.uk/reid-school-of-music/simon-frith>  
[consulta: 20-1-2015]
- URL48: *Cursos online de improvisación al piano* (en línea)  
URL: <http://www.aulademusica.iem2.com/cursosonline/> [consulta: 15-5-2015]
- URL49: *CPD Luis del Río de Córdoba* (en línea)  
URL: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/conservatoriodanzacordoba/>  
[consulta: 14-5-2015]
- URL50: DICKSON, G. *Datos del compositor* (en línea)  
URL: <http://www.musicgdp.com/webdoc07.htm> [consulta: 18-2-2014]
- URL51: *Conservatorio Virtual de la Sociedad Liszt-Kodaly de España* (en línea)  
URL: <http://www.slke.org/campus.virtual/cursos-disponibles/cursos.html>  
[consulta: 12-5-2015]
- URL52: BERNAL, A. *Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra* (en línea).  
URL: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_19.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_19.html)  
[consulta: 6-2-2015]
- URL53: *CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla* (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriodanzasevilla.com/> [consulta: 14-5-2015]
- URL54: *Institut del Teatre de Barcelona* (en línea)  
URL: <http://www.institutdelteatre.cat/> [consulta: 14-5-2015]
- URL55: *CPM Maestro Chicano Muñoz de Lucena* (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriolucena.es/> [Consulta: 21-1-2015]
- URL56: *Taller de acompañamiento pianístico para la clase de danza* (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriolucena.es/index.php/11-noticias/81-taller-de-acompanamiento-pianistico-para-la-clase-de-danza> [consulta: 8-2-2015]
- URL57: *Institut del Teatre de Barcelona. Foro de Pedagogía sobre las Artes y las Técnicas del Espectáculo* (en línea)  
URL: <http://www.gestorcultural.org/images/agenda/document1549475794.pdf>  
[consulta: 14-5-2015]
- URL58: *Base de datos de Tesis Doctorales. TESEO*.  
URL: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>  
[consulta: 12-5-2015]

- URL59: DOMINGO, A. *Piano y danza* (en línea)  
 URL: <http://pianoydanza.blogspot.com.es/> [consulta: 25-1-2015]  
 URL: <https://plus.google.com/104472249879100614273/posts>  
 [consulta: 25-1-2015]
- URL60: GASCÓN, O. *Musical point* (en línea).  
 URL: <http://www.musicalpoint.es/post.php?id=112> [consulta: 8-2-2015]
- URL61: CABRERA DE LARA, A. *Arteproyecto* (en línea)  
 URL: <http://www.arteproyecto.com/blog/> [consulta: 9-5-2015]
- URL62: CARDOZO, S. *Danzaria* (en línea)  
 URL: <http://danzariablog.blogspot.com.es/2014/04/tesis-doctorales-de-danza-i-por-sergio.html> [consulta: 12-12-2014]
- URL63: MARTÍNEZ, A.M. *Breves notas sobre el piano improvisado para danza* (en línea)  
 URL: <http://es.paperblog.com/breves-notas-sobre-el-piano-improvisado-para-la-danza-1502875/> [consulta: 5-1-2014]
- URL64: MARTÍNEZ, A.M. *De la creatividad al piano* (en línea).  
 UR: <http://elblogdelacreatividadalpiano.blogspot.com.es/2015/02/video>  
 [consulta: 21-2-2015]
- URL65: ESTÉBANEZ, A. *La bibliodanza* (en línea)  
 URL: <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/ballet-clasico/manual-de-iniciacion-al.html> [consulta: 7-1-2014]
- URL66: HURTADO, D. *El ballet también es una disciplina* (en línea)  
 URL: <http://loveballetmexico.blogspot.com.es/> [consulta: 11-9-2014]
- URL67: DOVAL, M. *María Doval Ballet* (en línea)  
 URL: <https://mariadoval.wordpress.com/> [consulta: 15-6-2015]
- URL68: MACLVER, K. *Classical and ballet pianist* (en línea)  
 URL: <http://www.balletmusicforclass.com/blog> [consulta: 9-5-2015]
- URL69: LLORET, M *et al. Incidencia del tipo de marcaje del profesorado en la ejecución del alumnado de danza, en la asignatura de danza clásica, en relación a la amplitud y proyección del movimiento* (en línea).  
 URL: <http://congresointernacionaldedanza.es/wp-content/uploads/2015/03/Distribuci%C3%B3n-comunicaciones-2015-1.pdf>  
 [consulta: 10-5-2015]

- URL70: *IMPULSTANZ. Vienna International Dance Festival* (en línea)  
<http://www.impulstanz.com/> [consulta: 10-5-2015]
- URL71: *CSM Rafael Orozco. Asignaturas optativas* (en línea)  
<http://www.csmcordoba.com/plan-de-estudios-loe/485> [consulta: 10-10-2014]
- URL72: PINO, F. *OJO CURIOSO* (en línea)  
<http://www.ojocientifico.com/4909/que-pasa-en-el-cerebro-de-un-musico-al-improvisar> [consulta: 10-5-2015]
- URL73: LENNARD, J. *RAD interviewer - Jane Lennard Suff* (en línea)  
URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/jane-lennard-suff>  
[consulta: 15-2-2015]
- URL74: DARVAS, K. et al. *RAD - Three dance musicians in conversation* (en línea)  
URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/meet-the-dance-musician-2>  
[consulta: 15-2-2015]
- URL75: CLEAVE, M. et al. *RAD - Three dance musicians in conversation* (en línea)  
URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/meet-the-dance-musician-2>  
[consulta: 15-2-2015]
- URL76: CLEAVE, M. *RAD - Music Factsheets* (en línea)  
URL: <https://www.rad.org.uk/documents/music-docs/music-factsheet-1-playing-for-dance-a-beginners-guide.pdf> [consulta: 15-2-2015]
- URL77: MORENO, M. D. (en línea)  
URL: [www.filomusica.com/filo70/danza2.html](http://www.filomusica.com/filo70/danza2.html) [consulta: 7-1-2014]

### 19.5. OTRA WEBGRAFÍA DE INTERÉS

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS. *ACESEA* (en línea)  
URL: <http://www.acesea.es/www/> [consulta: 11-5-2015]
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA D + I. *Danza e Investigación* (en línea)  
URL: <http://www.danzamasinvestigacion.es/> [consulta: 27-5-2010]
- ASOCIACIÓN CULTURAL AZÚCAR. Escuela de baile azúcar (en línea)  
URL: <http://www.escueladebaileazucar.es/web/inicio.html>
- BERNABÉU, A. *Piano y danza* (en línea).  
URL: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Piano-y-Danza/7252190.html>  
[consulta: 5-1-2014]

- BRINKMAN, R. *Springfield Dance* (en línea).  
URL: <http://www.springfielddance.com/> [consulta: 20-6-2010]
- BUTLER, G. *School of Ballet* (en línea).  
URL: <http://gbballet.com/?Ballet> [consulta: 28-7-2010]
- CABRERA DE LARA, A. *Arteproyecto* (en línea)  
URL: <http://www.arteproyecto.com/blog/> [consulta: 9-5-2015]
- CAHUSAC DE, M. *El origen de la danza* (en línea).  
URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/el-origen-de-la-danza-y-de-la-m%C3%BAsica/> [consulta: 8-2-2015]
- CASTRO, A. *Tres posiciones en torno al libro “Música en danza”* (en línea).  
URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/tres-posiciones-en-torno-al-libro-m%C3%BAsica-en-danza/> [consulta: 8-2-2015]
- CSEM KATARINA GURSKA. *Centros Superior de Enseñanza Musical “Katarina Gurska”*. Madrid (en línea)  
URL: <http://www.katarinagurska.com/centro-superior/> [consulta: 14-5-2015]
- CHEZ, J. *Diccionario del Ballet* (en línea).  
URL: <http://mundoballet.galeon.com/glosario.htm> [consulta: 4-1-2010]
- COLOMÉ, D. *El Quijote en la música y la danza* (en línea).  
URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/el-quijote-en-la-m%C3%BAsica-y-la-danza/> [consulta: 8-2-2015]
- CORVINO, A. *Corvino Ballet* (en línea)  
URL: <http://www.corvinoballet.org/12701.html> [consulta: 12-9-2010]
- CPD Carmen Amaya de Madrid (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriodanza.com/> [consulta: 15-5-2015]
- CPD Fortea de Madrid (en línea)  
URL: <http://www.danzafortea.es/> [consulta: 15-5-2015]
- CPD Kina Jiménez de Almería (en línea)  
URL: <http://www.cpdalmeria.com/> [consulta: 15-5-2015]
- CPD Maribel Gallardo de Cádiz (en línea)  
URL: <http://www.conservatoriodanzacadiz.es/> [consulta: 15-5-2015]
- CPD Pepa Flores de Málaga (en línea)  
URL: <http://www.cpdmalaga.com/> [consulta: 15-5-2015]

*CPD Reina Sofía de Granada* (en línea)

URL: <http://www.cpdanzagranada.com/> [consulta: 15-5-2015]

*CSD Ángel Pericet de Málaga* (en línea)

URL: <http://www.csdanzamalaga.com/> [consulta: 15-5-2015]

*CSD de Alicante* (en línea)

URL: <http://www.csdalicante.com/> [consulta: 15-5-2015]

*CSD del Institut del Teatre de Barcelona* (en línea)

URL: <http://www.institutdelteatre.cat/thm22/escoles-i-centres-territorials.htm>  
[consulta: 15-5-2015]

*CSD María de Ávila de Madrid* (en línea)

URL: <http://www.csdma.es/> [consulta: 15-5-2015]

*CSD de Valencia* (en línea)

URL: <http://csdanza.es/> [consulta: 15-5-2015]

*CSM de Aragón. Zaragoza* (en línea)

URL: <https://www.csma.es/csmawp/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Eduardo Martínez Torner del Principado de Asturias. Oviedo* (en línea)

URL: <http://www.consmupa.es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Bonifacio Gil de Badajoz.* (en línea)

URL: <http://www.csmbadajoz.es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Canarias. Tenerife* (en línea)

URL: <http://www.consmucan.es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Castilla la Mancha. Albacete* (en línea)

URL: <http://www.csmclm.com/es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM da Coruña. A Coruña* (en línea)

<http://www.csmcoruna.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Castilla y León. COSCYL Salamanca* (en línea)

URL: <http://www.coscyl.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Victoria Eugenia de Granada.* (en línea)

URL: <http://www.conservatoriosuperiorgranada.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de les Illes Balears. Mallorca* (en línea)

<http://www.conservatorisuperior.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Jaén* (en línea)

URL: <http://www.csmjaen.es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Joaquín Rodrigo de Valencia* (en línea)

URL: <http://csmvalencia.com/noticias-entradas/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM del Liceu. Barcelona* (en línea)

URL: <http://www.conservatoriliceu.es/es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Málaga* (en línea)

URL: <http://www.conservatoriosuperiormalaga.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Manuel Massotti Little de Murcia.* (en línea)

URL: <http://www.csmmurcia.com/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Navarra* (en línea)

URL: <http://csmn.educacion.navarra.es/web1/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Óscar Esplá de Alicante.* (en línea)

URL: <http://www.csmalicante.es/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM Musikene del País Vasco.* (en línea)

URL: <http://musikene.eus/> [consulta: 11-5-2015]

*CSM de Vigo* (en línea)

URL: <http://conservatoriosuperiorvigo.com/> [consulta: 11-5-2015]

DANZABALLET, *La técnica del ballet clásico* (en línea).

URL: <http://www.danzaballet.com/tecnica-del-ballet-clasico/> [consulta: 8-2-2015]

DANZARALIA, *Danzaralia* (en línea)

URL: <http://danzaralia.es/category/articulos/> [consulta: 14-3-2014]

DICKSON-PLACE, G. *Musicgdp* (en línea)

URL: <http://www.musicgdp.com/>

[consulta: 4-1-2014]

DOMAINS BY PROXY. *VidoEmo* (en línea)

URL: <http://www.vidoemo.com/yvideo.php?i=QTdRT0JTcWuRpcXFRRVk&w2-aca-parallel-brushes> [consulta: 9-9-2010]

*Escuela Superior de Música de Catalunya. ESMUC* (en línea)

URL: <http://www.esmuc.cat/> [consulta: 11-5-2015]

*Escuela Superior de Música Reina Sofía. Madrid* (en línea)

URL: <http://www.escuelasuperiordemusicareinasofia.es/> [consulta: 14-5-2015]

FACULTAD DE ARTES UNIV. DE CHILE. Publicaciones Dpto. de Danza (en línea)

URL:

<http://www.artes.uchile.cl/danza/publicaciones/40950/publicacionesdepartamento-de-danza> [consulta: 15-2-2015]

GASTÓN, E. *La música y la danza* (en línea).

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/la-m%C3%BAsica-y-la-danza/> [consulta: 8-2-2015]

GASTÓN, E. *Tres posiciones en torno al libro “Música en danza”* (en línea).

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/tres-posiciones-en-torno-al-libro-m%C3%BAsica-en-danza> [consulta: 8-2-2015]

GELMAN, M. *Enciclopedia de Danza* (en línea).

URL: <http://www.elitearteydanza.com.ar/enciclopedia-de-la-danza.htm> [consulta: 14-11-2009]

GEMMELL, R. *Nombres de los saltos de ballet* (en línea.)

URL: [http://www.ehowenespanol.com/nombres-saltos-ballet-lista\\_114494/](http://www.ehowenespanol.com/nombres-saltos-ballet-lista_114494/) [consulta: 8-2-2015]

G. I. ETER. *Edanza.net* (en línea).

URL: <http://www.edanza.net/> [consulta: 7-3-2014]

GRECOS, J. *CSD de Valencia* (en línea).

URL: <http://csdanza.edu.gva.es/webdanza/pfc.php> [consulta: 14-2-2015]

GRUPO FX. *Bailando* (en línea).

URL: <http://bailando.webs.com/apps/blog/show/2388327-diccionario-de-ballet> [consulta: 8-8-2010]

GUTIERREZ, J. *CSD de Málaga* (en línea).

URL: [http://www.csdanzamalaga.com/?page\\_id=62](http://www.csdanzamalaga.com/?page_id=62) [consulta: 14-2-2015]

HARRIS, L. *Music for ballet class* (en línea)

URL: <http://www.lisaharrisdance.com/index.html> [consulta: 25-1-2015]

HYRKIN, J. *ISSUU* (en línea).

URL: [http://issuu.com/ecepe/docs/dossierpost\\_cast](http://issuu.com/ecepe/docs/dossierpost_cast) [consulta: 7-2-2015]

KEALIINOHOMOKU, J. W. *La danza, una forma de cultura afectiva*(en línea).

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/la-danza-una-forma-de-cultura-afectiva/> [consulta: 8-2-2015]

- KENNEDY, G. *The benefits of using iPad for ballet classes* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/grant-kennedy-on-using-the-ipad-for-class> [consulta: 15-2-2015]
- KUNSTUNIVERSITÄT GRAZ. KunstUniGraz (en línea).  
 URL: <http://www.kug.ac.at/> [consulta: 2-1-2015]
- LASUÉN, S. *Armonía aplicada* (en línea).  
 URL: <http://www.armoniaaplicada.com/> [consulta: 21-1-2015]
- LLUMÁ, H., *Balletin Dance - La Revista Argentina de Danza* (en línea).  
 URL: [http://www.balletindance.com.ar/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.balletindance.com.ar/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1) [consulta: 5-3-2014]
- MANNO, P. *Damus Academia* (en línea)  
 URL: <http://www.fondazioneharmonium.it/damus/disc.coreutiche/danza%20clasica/IV%20anno%20effettivo.htm> [consulta: 17-8-2010]
- MARKMONITOR. *Danza Clásica* (en línea).  
 URL: <http://www.youtube.es> [consulta: 3-3-2010]
- MARQUÉS, A. *Danza Morisca* (en línea).  
 URL: [http://www.danzamorisca.com/vocabulario\\_ballet.html](http://www.danzamorisca.com/vocabulario_ballet.html)  
 [consulta: 11-9-2014]
- MARTÍNEZ, A. R. *CSD de Alicante* (en línea).  
 URL: <http://www.csdalicante.com/proyectos-alumnos/> [consulta: 14-2-2015]
- MELBOURNE SCHOOL OF CLASSICAL DANCE. *A School Teaching The Russian Method of Classical Ballet* (en línea)  
 URL: <http://www.mscd.com.au/adult-enrolment/> [consulta: 1-9-2010]
- MERINO, L. *Revista musical chilena* (en línea)  
 URL: <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/search>  
 [consulta: 7-2-2015]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. GOBIERNO DE ESPAÑA. *Base de datos de Tesis Doctorales. TESEO* (en línea).  
 URL: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>  
 [consulta: 14-2-2015]
- MOLINA, E. *Instituto de Educación Musical - IEM* (en línea)  
 URL: [http://www.iem2.com/externos/pdf/vademecum\\_ver2.pdf](http://www.iem2.com/externos/pdf/vademecum_ver2.pdf)  
 [consulta: 14-4-2010]



MOLINA, E. *Cursos online de improvisación al piano* (en línea)

URL: <http://www.aulademusica.iem2.com/cursosonline/> [consulta: 3-2-2015]

MONIKER. *Dicas de Danca* (en línea).

URL: <http://www.dicasdedanca.com.br/terminologia-do-ballet-significado-dos-passos-de-ballet-f.html> [consulta: 5-6-2010]

MORENO, M. D. *Importancia de la música en la expresión artística de la danza* (en

línea) URL: <http://www.filomusica.com/filo70/danza2.html> [consulta: 6-1-2014]

MÚSICAENDANZA, *Danza y música en dibujos animados* (en línea)

URL: <http://www.musicaendanza.com/danza-y-m%C3%BAsica-en-dibujos-animados/> [consulta: 2-8-2015]

MÚSICAENDANZA, *La danza en el cine* (en línea)

URL: <http://www.musicaendanza.com/la-danza-en-el-cine/> [consulta: 2-8-2015]

MÚSICAENDANZA, *La danza inspiró su música* (en línea)

URL <http://www.musicaendanza.com/la-danza-inspir%C3%B3-su-m%C3%BAsica/> [consulta: 2-8-2015]

NÁJERA, C. *INBA. Coordinación Nacional de Danza. Revista InterDanza* (en línea)

URL: <http://www.danza.bellasartes.gob.mx/interdanza> [consulta: 7-3-2014]

NASHVILLE BALLET. *School of Nashville Ballet* (en línea)

URL: <http://www.nashvilleballet.com/2015/4/14/jtby6rnu0aii1xf7sgba1slxo8aey2> [consulta: 9-5-2015]

NIETO, M. *El músico del siglo XXI es emprendedor* (en línea)

URL: <http://blog.emusicarte.es/el-musico-del-siglo-xxi-es-emprendedor/> [consulta: 14-2-2015]

NIETO, S. *Pasión por la danza* (en línea)

URL: <http://www.geocities.com/saraniето/lexico.html#Posicion%20danza> [consulta: 25-6-2010]

OJO CIENTÍFICO. *¿Qué pasa en el cerebro de un músico al improvisar?* (en línea).

URL: <http://www.ojocientifico.com/4909/que-pasa-en-el-cerebro-de-un-musico-al-improvisar> [consulta: 15-3-2014]

PANDOLFO, P. *Gesto y sonido* (en línea)

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/gesto-y-sonido/> [consulta: 8-2-2015]

- PARRA de la, C. I. *La danza. Sublime expresión del arte en movimiento, fusión de cuerpo y alma* (en línea)  
 URL: [http://smmd.org.mx/site/curso\\_musica\\_2012](http://smmd.org.mx/site/curso_musica_2012) [consulta: 7-2-2015]
- PASSOS de, J. C. *Jeté* (en línea).  
 URL: <http://www.jete.es/> [consulta: 6-1-2010]
- PAZ de, A. *Sobre mí* (en línea).  
 URL: [http://www.albertodepaz.es/Alberto\\_de\\_Paz/Bio.html](http://www.albertodepaz.es/Alberto_de_Paz/Bio.html)  
 [consulta: 7-1-2014]
- PICOZZI, G. *Dance Village* (en línea)  
 URL: [http://www.dancevillage.com/lezioni\\_danza/index.php](http://www.dancevillage.com/lezioni_danza/index.php)  
 [consulta: 15-8-2010]
- PELLEGRINI, D. *Pellegrini guitar* (en línea)  
 URL: <http://pellegriniguitar.blogspot.com.es/2009/01/daniel-pellegrini.html>  
 [consulta: 9-5-2015]
- PÉREZ, J. *Los bailes de salón* (en línea)  
 URL: <http://www.losbailesdesalon.com/inter/valsingles.html>  
 [consulta: 27-12-2014]
- PUEYO, C. *Música en danza* (en línea)  
 URL: <http://musicaendanza.com/m%C3%BAsica-en-danza-manual-de-m%C3%BAsica-aplicada-a-la-danza/> [consulta: 4-1-2014]
- REDONDO, P. *Innovación en la música y la danza* (en línea)  
 URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/innovaci%C3%B3n-en-la-m%C3%BAsica-y-la-danza/>  
 [consulta: 8-2-2015]
- RICCARDI, R. *Metodologia della danza classica* (en línea).  
 URL: <http://www.balletto.net/trucchi.php?pagina=metodologia.html>  
 [consulta: 8-8-2010]
- RODRÍGUEZ, R. *El ritmo como tiempo articulado y articulador* (En línea)  
 URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/el-ritmo-como-tiempo-articulado-y-articulador/> [consulta: 8-2-2015]

ROYAL ACADEMY OF DANCE (RAD). *Playing for ballet class: an introduction for beginners* (en línea)

URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/resources/playing-for-ballet-class-an-introduction-for-beginners> [consulta: 15-2-2015]

RAD. *Meet de musician* (en línea)

<http://www.rad.org.uk/more/music/news/meet-the-musicianWilliamson>  
[consulta: 15-2-2015]

RAD. *Dance rhythms for ballet pianists* (en línea)

URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/resources/dance-rhythms-for-ballet-pianists> [consulta: 15-2-2015]

SEGURA, C. *CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla* (en línea)

URL: <http://www.conservatoriodanzasevilla.com/> [consulta: 15-2-2015]

SERRA, C. *Acompañamiento Musical para Clases de Ballet* (en línea)

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1toyxwQ0T4I> [consulta: 17-2-2015]

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tLxucKnYwl4> [consulta: 17-2-2015]

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AdiJ2xKnbcCs> [consulta: 17-2-2015]

URL: [https://www.youtube.com/watch?v=o\\_9Me4s6THg](https://www.youtube.com/watch?v=o_9Me4s6THg) [consulta: 17-2-2015]

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2oFWi8eo2OA> [consulta: 17-2-2015]

SCOTT, C. *RAD interviewer - Colin Scott* (en línea)

URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/meet-the-dance-musician>  
[consulta: 15-2-2015]

SIMPLY ORGANIZACION. *Concepto de Portal educativo* (en línea)

URL: <http://concepto.de/danza/> [consulta: 7-1-2014]

SALAZAR, A. *Se danza y canta por iguales motivos* (en línea)

URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/se-danza-y-canta-por-iguales-motivos/> [consulta: 8-2-2015]

SÁNCHEZ, A. *Orinoquiaphoto* (en línea)

URL: <http://orinoquiaphoto.photoshelter.com/image/I0000hXDYSY0Wz48>  
[consulta: 10-9-2010]

SANTINI, E. *Esercizi fondamentali alla sbarra* (en línea)

URL: <http://www.alldance.it/scuola/sbarra.html> [consulta: 6-8-2010]

SOAVE, A. *Informa danza* (en línea)

URL: <http://www.informadanza.com/> [consulta: 2-8-2010]

- TEJAS, A. *Ballet music for advanced class VI* (en línea)  
 URL: <http://www.danzaballet.com/ballet-music-for-advanced-class-vi-evolution-of-movement-by-aly-tejas/> [consulta: 8-1-2014]
- TEJAS, A. *Aly tejas* (en línea)  
 URL: <http://www.alytejas.com/spanish/welcome.php> [consulta: 8-1-2015]
- TEJAS, A. *Music Ballet* (en línea)  
 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0Z5NkKRJ3aY&index=3&list=PLiA3-BtGWZtyuDx0H8S1Z493DBj9tVP7d> [consulta: 17-2-2015]  
 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1PvbS8hVRhs&list=PLiA3-BtGWZtyuDx0H8S1Z493DBj9tVP7d&index=4> [consulta: 17-2-2015]
- TURCHETTI, N. *El Lenguaje de la improvisación (Por Les Wise, del libro BeBop Bible)*. Revista *El Musiquero*, columna de Daniel Pellegrini. (en línea)  
 URL: <http://www.clasesde.com.ar/pdfs/lenguaje.pdf> [Consulta: 21-1-2015]
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (en línea)  
 URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/> [consulta: 16-2-15]
- WILLIAMSON, N. *Three dance musicians in conversation* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/meet-the-dance-musician-2>  
 [consulta: 15-2-2015]
- WEN YANG, H. *RAD Interviewer - Ho Wen Yang* (en línea)  
 URL: <http://www.rad.org.uk/more/music/news/ho-wen-yang>  
 [consulta: 15-2-2015]
- WORCEL, R. y DE PEDRO, C. *La danza y el ballet* (en línea)  
 URL: <http://www.danzaballet.com> [consulta: 5-3-2010]
- YOMHA, H. *Música clásica y jazz* (en línea)  
 URL: <http://www.hectoryomha.com.ar/actividadp.html> [consulta: 5-3-2014]
- ZALDÍVAR, A. *La música en el ballet romántico* (en línea)  
 URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/la-m%C3%BAsica-en-el-ballet-rom%C3%A1ntico/> [consulta: 8-2-2015]
- ZALDÍVAR, A. *Tres posiciones en torno al libro “Música en danza”* (en línea).  
 URL: <http://www.musicaendanza.com/escritos-de-m%C3%BAsica-y-danza/tres-posiciones-en-torno-al-libro-m%C3%BAsica-en-danza/>  
 [consulta: 8-2-2015]

ZANETTI, M. *El pianista acompañante* (en línea)

<http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/guia-practica/piano/el-pianista-acompanante/> [consulta: 3-2-2015]

### 19.6. DISCOGRAFÍA REFERENCIADA

CARMONA, L. (2000). *Piano para Danza. Volumen 3*. Madrid: Infinity Estudios.

DICKSON-PLACE, G. (1992). *Music for Ballet Class. Vol. I*. Madrid: Graham Dickson-Place Music.

GALLASTEGUI, J. (1987) *Piano Music for Ballet Class*. New York: Sugall Records.

HARRIS, L. (2004). *The Lisa Harris Collection*. Seattle: Tenacious Productions.

INSTITUT DEL TEATRE (2013). *Música per a dansa. Col·lectiu d'instrumentistes de l'Institut del Teatre*. Barcelona: Institut del Teatre.

MAESO, J. (1992). *Música para clases de ballet*. Madrid: Hyades Arts.

PAZ de, A. (2015). *15 años de música*. Córdoba: edición propia.

ROUCO, S. (1999). *Mi música*. Buenos Aires: DeAsmundis.

TEJAS, A. (2013). *Ballet Music for Advanced Class VI: Evolution of Movement*. Londres: Aliucha Music.

### 19.7. OTRA DISCOGRAFÍA DE INTERÉS

AGUADO, S.

(2009a). *Arreglos de piano para Danza. Vol. 1*. Madrid, Editorial Real Musical.

(2009b). *Arreglos de piano para Danza. Vol. 2*. Madrid, Editorial Real Musical.

CARMONA, L.

(1997). *Piano para Danza. Volumen 1*. Madrid: Infinity Estudios.

(1999). *Piano para Danza. Volumen 2*. Madrid: Infinity Estudios.

CHOUKROUN, L.

(2007). *Débutants*. Vol. 12. Francia: Dance Arts Production.

(2012). *Elémentaire*. Vol. 19. Francia: Dance Arts Production.

DICKSON-PLACE, G.

(1993). *Music for Ballet Class. Vol. II*. Madrid: Graham Dickson-Place Music.

(1997). *Music for Ballet Class. Vol. VI*. Madrid: Graham Dickson-Place Music.

GALLASTEGUI, J.

- (1988). *Music for Ballet Class*. Nueva York: Sugat Records.
- (1989) *Pas de Basque*. Nueva York: Sugat Records
- (1993) *Measure for Measure*. Nueva York: Sugat Records.
- (1994). *At your request. A selection of classical favorites for Ballet barre and center*. Nueva York: Sugat Records
- (2003). *Curtain Call*. Nueva York: Sugat Records.
- (2006). *Venezuelan Waltzes and Joropos*. Nueva York: Sugat Records.
- (2007). *Change of Scene*. Nueva York: Sugat Records.

GALLI, P.

- (1991). *Danse-Music. Vol. 12*. París: Cassiopée.
- (1993 a). *Danse-Music. Vol. 38*. París: Cassiopée.
- (1993 b). *Danse-Music. Vol. 42*. París: Cassiopée.

HARRIS, L.

- (1992). *Solo Piano: Music for Ballet Class*. Seattle: Tenacious Productions.
- (2001). *Ballet Technique: Music for Ballet Class*. Seattle: Tenacious Productions.

HOWARD, David y MITCHELL, Steven V. (2006). *Return to Covent Garden*. Vol. II. Canadá: Danceables.

IBÁÑEZ, M. (1974). *Clase de ballet*. Madrid: Movieplay.

PAZ de, A.

- (2009) *Piano. Barra & Centro*. Córdoba.
- (2010). *Piano. Barra & Centro*. Córdoba.
- (2011). *Barra & Centro*. Córdoba

PUEYO. C. (2011). *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*. Zaragoza: Editorial Prames.

MAESO, J (2013). *El arte de la improvisación. XXV Festival Internacional de Música "Ciudad de Úbeda"*. Úbeda: Asociación Cultural Amigos de la Música.

SERRA, C. (s.d.). *Acompañamiento musical para clases de Ballet. Vol. I, Vol. II, Vol. III, Vol. IV*. Argentina: Serra CD's

SIMANDY, M. (2002). *Espirit jazz. La danse par le disque. Vol. 19*. París: Arion.

TEJAS, A.

(2008a). *Ballet Music for Advanced Class I*. Londres: Aliucha Music.

(2008b). *Music for Ballet Class II - Études*. Londres: Aliucha Music.

(2009a). *Music for Ballet Class III: Dance*. Londres: Aliucha Music.

(2009b). *Music from within: a tribute to Martha Mahr*. Londres: Aliucha Music.

(2010). *Music for Ballet Class IV: Technique and Dance*. Londres: Aliucha Music.

(2011). *Music for Ballet Class V: Movement and Transition*. Londres: Aliucha Music.

LANGEWEN, R. (1999). *Digidance. The sampler. Music for Ballet Class*. Leidschendam: Vidishot

## ÍNDICE DE IMÁGENES





## 20. ÍNDICE DE IMÁGENES



## 20. ÍNDICE DE IMÁGENES

Según su orden de aparición en la tesis, a continuación se relacionan las siguientes imágenes: *organigrama* de contenidos; ejemplos y tabla de *cifrados*; ejemplos de *patrones de acompañamiento* y de *preparaciones*; *ilustraciones* gráficas de los diferentes ejercicios de danza y de las diferentes *posiciones de brazos* y de *pies*; modelos de *entrevistas* y *gráficos* donde se representan los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas; así como las *partituras* propuestas, sus *estructuras armónicas* y sus *notas guía*.

Imagen 1: Organigrama de contenidos de la tesis .....	37
Imagen 2: Ejemplo de <i>cifrado americano</i> .....	159
Imagen 3: Ejemplo de <i>cifrado latino</i> .....	160
Imagen 4: Ejemplo de <i>cifrado barroco</i> .....	160
Imagen 5: Ejemplo de <i>cifrado funcional</i> .....	161
Imagen 6: Ejemplo de <i>cifrado de grados</i> .....	161
Imagen 7: Índice de <i>cifrados</i> utilizados en la tesis .....	163
Imagen 8: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para vals .....	165
Imagen 9: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para vals brillante .....	165
Imagen 10: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para ragtime .....	166
Imagen 11: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para polka .....	166
Imagen 12: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para tarantela .....	167
Imagen 13: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para habanera .....	167
Imagen 14: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para tango .....	168
Imagen 15: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para marcha .....	168
Imagen 16: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para mazurca .....	169
Imagen 17: Ejemplo de <i>patrón de acompañamiento</i> para polonesa .....	169
Imagen 18: Ejemplo de <i>preparación</i> para calentamiento .....	172
Imagen 19: Ejemplo 1 de <i>preparación</i> para <i>plié</i> .....	173
Imagen 20: Ejemplo 2 de <i>preparación</i> para <i>plié</i> .....	173
Imagen 21: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>battement tendu</i> .....	174
Imagen 22: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>battement jeté</i> .....	174
Imagen 23: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>rond de jambe à terre</i> .....	175
Imagen 24: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>battement fondu</i> binario .....	175

Imagen 25: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>battement fondu</i> ternario .....	176
Imagen 26: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>battement frappé</i> .....	176
Imagen 27: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>petit battement</i> .....	177
Imagen 28: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>rond de jambe en l'air</i> .....	177
Imagen 29: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>developpé</i> .....	178
Imagen 30: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>grand battement</i> .....	178
Imagen 31: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>pie a la barra</i> .....	179
Imagen 32: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>pas de liaison</i> .....	179
Imagen 33: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>adagio</i> .....	180
Imagen 34: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>piruetas</i> .....	180
Imagen 35: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>grandes piruetas</i> .....	181
Imagen 36: Ejemplo 1 de <i>preparación</i> para <i>giros en diagonal</i> .....	181
Imagen 37: Ejemplo 2 de <i>preparación</i> para <i>giros en diagonal</i> .....	182
Imagen 38: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>pequeños saltos</i> .....	182
Imagen 39: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>batería</i> .....	183
Imagen 40: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>saltos medianos</i> .....	183
Imagen 41: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>grandes saltos</i> .....	184
Imagen 42: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>coda</i> .....	184
Imagen 43: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>port de bras</i> .....	185
Imagen 44: Ejemplo de <i>preparación</i> para <i>reverencia final</i> .....	185
Imagen 45: Tabla de ejercicios de la <i>barra</i> .....	193
Imagen 46: Tabla de ejercicios del <i>centro</i> .....	196
Imagen 47: Ilustración para ejercicio de <i>calentamiento</i> en el <i>suelo</i> .....	197
Imagen 48: Ilustración para ejercicio de <i>calentamiento</i> en la <i>barra</i> .....	198
Imagen 49: Ilustración para ejercicio de <i>plié</i> en la <i>barra</i> .....	199
Imagen 50: Ilustración para ejercicio de <i>battement tendu</i> en la <i>barra</i> .....	200
Imagen 51: Ilustración para ejercicio de <i>battement jeté</i> en la <i>barra</i> .....	203
Imagen 52: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe à terre</i> de frente en la <i>barra</i> .....	205
Imagen 53: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe à terre</i> de perfil en la <i>barra</i> .....	205
Imagen 54: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe en l'air</i> en la <i>barra</i> .....	206
Imagen 55: Ilustración para ejercicio de <i>battement fondu</i> en la <i>barra</i> .....	207
Imagen 56: Ilustración para ejercicio de <i>battement frappé</i> en la <i>barra</i> .....	209
Imagen 57: Ilustración para ejercicio de <i>petit battement</i> en la <i>barra</i> .....	210

Imagen 58: Ilustración para ejercicio de <i>adagio</i> para <i>developpé</i> en la <i>barra</i> .....	211
Imagen 59: Ilustración para ejercicio de <i>grand battement</i> en la <i>barra</i> .....	213
Imagen 60: Ilustración para ejercicio de <i>adagio</i> para <i>pie a la barra</i> .....	214
Imagen 61: Ilustración para ejercicio de <i>pas de liaison</i> en el <i>centro</i> .....	215
Imagen 62: Ilustración para ejercicio de <i>adagio</i> en el <i>centro</i> .....	216
Imagen 63: Ilustración para ejercicio de <i>piruetas</i> en el <i>centro</i> .....	218
Imagen 64: Ilustración para ejercicio de <i>giros en diagonal</i> en el <i>centro</i> .....	219
Imagen 65: Ilustración para ejercicio de <i>pequeños saltos</i> en el <i>centro</i> .....	220
Imagen 66: Ilustración para ejercicio de <i>saltos medianos</i> en el <i>centro</i> .....	221
Imagen 67: Ilustración para ejercicio de <i>grandes saltos</i> en el <i>centro</i> .....	222
Imagen 68: Ilustración para ejercicio de <i>coda</i> en el <i>centro</i> .....	223
Imagen 69: Ilustración para ejercicio de <i>port de bras</i> en el <i>centro</i> .....	224
Imagen 70: Ilustración para ejercicio de <i>reverencia</i> en el <i>centro</i> .....	225
Imagen 71: Modelo de <i>círculo de quintas</i> .....	242
Imagen 72: Ilustración para ejercicio de <i>calentamiento</i> en el <i>suelo</i> .....	245
Imagen 73: Ilustración para ejercicio de <i>calentamiento</i> en la <i>barra</i> .....	245
Imagen 74: Partitura para ejercicio de <i>calentamiento</i> .....	246
Imagen 75: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>calentamiento</i> .....	247
Imagen 76: Notas guía de la partitura propuesta para <i>calentamiento</i> .....	248
Imagen 77: Ilustración para ejercicio de <i>plié</i> .....	249
Imagen 78: Partitura para ejercicio de <i>plié</i> .....	250
Imagen 79: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>plié</i> .....	251
Imagen 80: Notas guía de la partitura propuesta para <i>plié</i> .....	252
Imagen 81: Ilustración para ejercicio de <i>battement tendu</i> .....	253
Imagen 82: Partitura propuesta para ejercicio de <i>battement tendu</i> .....	254
Imagen 83: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>battement tendu</i> .....	255
Imagen 84: Notas guía de la partitura propuesta para <i>battement tendu</i> .....	256
Imagen 85: Ilustración para ejercicio de <i>battement jeté</i> .....	257
Imagen 86: Partitura propuesta para ejercicio de <i>battement jeté</i> .....	258
Imagen 87: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>battement jeté</i> .....	259
Imagen 88: Notas guía de la partitura propuesta para <i>battement jeté</i> .....	260
Imagen 89: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe à terre</i> de perfil .....	261
Imagen 90: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe à terre</i> de frente .....	261

Imagen 91: Partitura propuesta para ejercicio de <i>rond de jambe à terre</i> .....	262
Imagen 92: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>rond de jambe à terre</i> ....	263
Imagen 93: Notas guía de la partitura propuesta para <i>rond de jambe à terre</i> .....	264
Imagen 94: Ilustración para ejercicio de <i>battement fondu</i> .....	265
Imagen 95: Partitura propuesta para ejercicio de <i>battement fondu</i> .....	266
Imagen 96: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>battement fondu</i> .....	267
Imagen 97: Notas guía de la partitura propuesta para <i>battement fondu</i> .....	267
Imagen 98: Ilustración para ejercicio de <i>battement frappé</i> .....	268
Imagen 99: Partitura propuesta para ejercicio de <i>battement frappé</i> .....	269
Imagen 100: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>battement frappé</i> .....	270
Imagen 101: Notas guía de la partitura propuesta para <i>battement frappé</i> .....	271
Imagen 102: Ilustración para ejercicio de <i>petit battement</i> .....	272
Imagen 103: Partitura propuesta para ejercicio de <i>petit battement</i> .....	273
Imagen 104: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>petit battement</i> .....	274
Imagen 105: Notas guía de la partitura propuesta para <i>petit battement</i> .....	275
Imagen 106: Ilustración para ejercicio de <i>rond de jambe en l'air</i> .....	275
Imagen 107: Partitura propuesta para ejercicio de <i>rond de jambe en l'air</i> .....	276
Imagen 108: Estructura armónica de la partitura para <i>rond de jambe en l'air</i> .....	277
Imagen 109: Notas guía de la partitura propuesta para <i>rond de jambe en l'air</i> .....	277
Imagen 110: Ilustración para ejercicio de <i>developpé</i> .....	278
Imagen 111: Partitura propuesta para ejercicio de <i>developpé</i> .....	279
Imagen 112: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>developpé</i> .....	280
Imagen 113: Notas guía de la partitura propuesta para <i>developpé</i> .....	280
Imagen 114: Ilustración para ejercicio de <i>grand battement</i> .....	281
Imagen 115: Partitura propuesta para ejercicio de <i>grand battement</i> .....	282
Imagen 116: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>grand battement</i> .....	283
Imagen 117: Notas guía de la partitura propuesta para <i>grand battement</i> .....	284
Imagen 118: Ilustración para ejercicio de <i>pie a la barra</i> .....	285
Imagen 119: Partitura propuesta para ejercicio de <i>pie a la barra</i> .....	286
Imagen 120: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>pie a la barra</i> .....	287
Imagen 121: Notas guía de la partitura propuesta para <i>pie a la barra</i> .....	288
Imagen 122: Ilustración para ejercicio de <i>pas de liaison</i> .....	289
Imagen 123: Partitura propuesta para ejercicio de <i>pas de liaison</i> .....	290

Imagen 124: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>pas de liaison</i> .....	291
Imagen 125: Notas guía de la partitura propuesta para <i>pas de liaison</i> .....	292
Imagen 126: Ilustración para ejercicio de <i>adagio</i> .....	292
Imagen 127: Partitura propuesta para ejercicio de <i>adagio</i> .....	293
Imagen 128: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>adagio</i> .....	294
Imagen 129: Notas guía de la partitura propuesta para <i>adagio</i> .....	295
Imagen 130: Ilustración para ejercicio de <i>piruetas</i> .....	295
Imagen 131: Partitura propuesta para ejercicio de <i>piruetas</i> .....	296
Imagen 132: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>piruetas</i> .....	297
Imagen 133: Notas guía de la partitura propuesta para <i>piruetas</i> .....	298
Imagen 134: Ilustración para ejercicio de <i>grandes piruetas</i> .....	298
Imagen 135: Partitura propuesta para ejercicio de <i>grandes piruetas</i> .....	299
Imagen 136: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>grandes piruetas</i> .....	300
Imagen 137: Notas guía de la partitura propuesta para <i>grandes piruetas</i> .....	300
Imagen 138: Ilustración para ejercicio de <i>giros en diagonal a)</i> .....	301
Imagen 139: Partitura propuesta para ejercicio de <i>giros en diagonal a)</i> .....	302
Imagen 140: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>giros en diagonal a)</i> .....	303
Imagen 141: Notas guía de la partitura propuesta para <i>giros en diagonal a)</i> .....	303
Imagen 142: Ilustración para ejercicio de <i>giros en diagonal b)</i> .....	304
Imagen 143: Partitura propuesta para ejercicio de <i>giros en diagonal b)</i> .....	305
Imagen 144: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>giros en diagonal b)</i> .....	306
Imagen 145: Notas guía de la partitura propuesta para <i>giros en diagonal b)</i> .....	307
Imagen 146: Ilustración para ejercicio de <i>pequeños saltos</i> .....	307
Imagen 147: Partitura propuesta para ejercicio de <i>pequeños saltos</i> .....	308
Imagen 148: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>pequeños saltos</i> .....	309
Imagen 149: Notas guía de la partitura propuesta para <i>pequeños saltos</i> .....	310
Imagen 150: Ilustración para ejercicio de <i>batería</i> .....	310
Imagen 151: Partitura propuesta para ejercicio de <i>batería</i> .....	311
Imagen 152: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>batería</i> .....	312
Imagen 153: Notas guía de la partitura propuesta para <i>batería</i> .....	312
Imagen 154: Ilustración para ejercicio de <i>saltos medianos</i> .....	313
Imagen 155: Partitura propuesta para ejercicio de <i>saltos medianos</i> .....	314
Imagen 156: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>saltos medianos</i> .....	315



Imagen 157: Notas guía de la partitura propuesta para <i>saltos medianos</i> .....	316
Imagen 158: Ilustración para ejercicio de <i>grandes saltos</i> .....	317
Imagen 159: Partitura propuesta para ejercicio de <i>grandes saltos</i> .....	318
Imagen 160: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>grandes saltos</i> .....	319
Imagen 161: Notas guía de la partitura propuesta para <i>grandes saltos</i> .....	320
Imagen 162: Ilustración para ejercicio de <i>coda</i> .....	320
Imagen 163: Partitura propuesta para ejercicio de <i>coda</i> .....	321
Imagen 164: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>coda</i> .....	322
Imagen 165: Notas guía de la partitura propuesta para <i>coda</i> .....	322
Imagen 166: Ilustración para ejercicio de <i>reverencia</i> .....	323
Imagen 167: Partitura propuesta para ejercicio de <i>reverencia</i> .....	324
Imagen 168: Estructura armónica de la partitura propuesta para <i>reverencia</i> .....	325
Imagen 169: Notas guía de la partitura propuesta para <i>reverencia</i> .....	326
Imagen 170: Preguntas de la entrevista inicial .....	333
Imagen 171: Preguntas de la entrevista final .....	333
Imagen 172: Gráfico: <i>Elemento motivador 1</i> . Entrevista inicial - Pregunta 1 .....	334
Imagen 173: Gráfico: <i>Elemento motivador 2</i> . Entrevista inicial - Pregunta 1 .....	335
Imagen 174: Gráfico: <i>Elemento motivador 3</i> . Entrevista inicial - Pregunta 1 .....	336
Imagen 175: Gráfico: <i>Elemento motivador 4</i> . Entrevista inicial - Pregunta 1 .....	337
Imagen 176: Gráfico: <i>Elementos motivadores</i> . Entrevista inicial - Pregunta 1 .....	337
Imagen 177: Gráfico: <i>Relación con la danza</i> . Entrevista inicial - Pregunta 2 .....	338
Imagen 178: Gráfico: <i>Conocimiento sobre danza</i> . Entrevista inicial - Pregunta 3 .....	339
Imagen 179: Gráfico: <i>Concreción de conocimiento</i> . Entrevista inicial - Pregunta 4 .....	340
Imagen 180: Gráfico: <i>Formación del bailarín</i> . Entrevista inicial - Pregunta 5 .....	341
Imagen 181: Gráfico: <i>Acompañamiento de danza</i> . Entrevista inicial - Pregunta 6 .....	342
Imagen 182: Gráfico: <i>Expectativa del alumnado 1</i> . Entrevista inicial - Pregunta 7 .....	343
Imagen 183: Gráfico: <i>Expectativa del alumnado 2</i> . Entrevista inicial - Pregunta 7 .....	344
Imagen 184: Gráfico: <i>Expectativa del alumnado 3</i> . Entrevista inicial - Pregunta 7 .....	345
Imagen 185: Gráfico: <i>Expectativas del alumnado</i> . Entrevista inicial - Pregunta 7 .....	345
Imagen 186: Gráfico: <i>Utilidad 1</i> . Entrevista inicial - Pregunta 8 .....	346
Imagen 187: Gráfico: <i>Utilidad 2</i> . Entrevista inicial - Pregunta 8 .....	347
Imagen 188: Gráfico: <i>Utilidad 3</i> . Entrevista inicial - Pregunta 8 .....	348
Imagen 189: Gráfico: <i>Utilidad de las enseñanzas</i> . Entrevista inicial - Pregunta 8 .....	348

Imagen 190: Gráfico: <i>Interés profesional</i> . Entrevista inicial - Pregunta 9 .....	349
Imagen 191: Gráfico: <i>Enriquecimiento musical</i> . Entrevista inicial - Pregunta 10 .....	350
Imagen 192: Gráfico: <i>Formación en improvisación</i> . Entrevista inicial - Pregunta 11 .....	351
Imagen 193: Gráfico: <i>Improvisación para danza</i> . Entrevista inicial - Pregunta 12 .....	352
Imagen 194: Gráfico: <i>Interés por los contenidos</i> . Entrevista final - Pregunta 1 .....	355
Imagen 195: Gráfico: <i>Partituras / Improvisación</i> . Entrevista final - Pregunta 2 .....	356
Imagen 196: Gráfico: <i>Aportación 1</i> . Entrevista final - Pregunta 3 .....	358
Imagen 197: Gráfico: <i>Aportación 2</i> . Entrevista final - Pregunta 3 .....	358
Imagen 198: Gráfico: <i>Aportación 3</i> . Entrevista final - Pregunta 3 .....	359
Imagen 199: Gráfico: <i>Aportación 4</i> . Entrevista final - Pregunta 3 .....	359
Imagen 200: Gráfico: <i>Aportaciones de la disciplina</i> . Entrevista final - Pregunta 3 .....	360
Imagen 201: Gráfico: <i>Cambio de percepción</i> . Entrevista final - Pregunta 4 .....	362
Imagen 202: Gráfico: <i>Expectativas satisfechas</i> . Entrevista final - Pregunta 5 .....	363
Imagen 203: Gráfico: <i>Intención de profundizar</i> . Entrevista final - Pregunta 6 .....	364
Imagen 204: Gráfico: <i>Observación 1</i> . Entrevista final - Pregunta 7 .....	365
Imagen 205: Gráfico: <i>Observación 2</i> . Entrevista final - Pregunta 7 .....	366
Imagen 206: Gráfico: <i>Observación 3</i> . Entrevista final - Pregunta 7 .....	367
Imagen 207: Gráfico: <i>Observaciones finales</i> . Entrevista final - Pregunta 7 .....	367
Imagen 208: Ilustración de <i>posiciones de brazos y posiciones de pies</i> .....	421
Image 209: PhD contents organigram .....	672



PhD ABSTRACT



## PhD ABSTRACT

---

This project was inspired by the necessity of raising awareness and of providing a practical and theoretical knowledge and action framework for a discipline that has traditionally been neglected in the musical academic sphere: the piano musical accompaniment for dancing.

This type of piano accompaniment is logically provided for music conservatories and for dancing companies. Nevertheless, despite some isolated examples, music conservatories are not specifically training piano students to allow them to perform this task in the future with certain success possibilities. There are many pianists that after having overcome their students with honours, and with probably a wide experience in concerts and an artistic career, fail when starting to work in the dancing world. This is especially significant when, after having successfully passed a public competition to obtain a job at the *Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas* [Spanish Music and Scenic Arts Teachers Staff], with the speciality in *Piano*, and they have to suddenly and inevitably, develop this task in a dance conservatory. This is a consequence of some regulations that could be considered at least controversial.

This paradox is highlighted in the Introduction and in the Justification of the PhD as well as in the parts following that also deal with aspects related to the educational state of improvisation and creative resources, which should be inherent in every musical pedagogy, and that are absolutely necessary to obtain an efficient piano accompaniment to dancing.

After establishing the line of work, the main aim of this thesis is stated. It consists on achieving an effective relationship between different dance teaching professionals, by a fluent communication, and the use of improvisation as an accompaniment resource in the classroom. After that, secondary aims are outlined, as well as questions and hypothesis.

Once these questions have been established, appears the theoretical framework. In it laws and regulations applicable to the teaching and professional spheres are analysed. It is observed that, as well as instable and multiple regulations in Spain, education authorities do not sufficiently fulfil the necessity of this type of pianistic training.

It is surprising to notice that in the national curricula for higher education speciality of *Piano*, only the Autonomous Regions of Madrid and Andalusia include accompaniment for dancing. It is also interesting to observe that, from the point of view of labour legal regulations, even if the two latest Royal Decrees can led to changes, positions of accompaniment for dancing pianists are filled by persons that have not received specific training and, in many cases, not having proved their capacitation.

Moreover, having analysed other countries' situation, establishing the international status of this accompaniment speciality, it can be observed that in the majority of the countries, European or from other Continents, the situation is similar.

In fact, research suggests that those contents are only included in the Master Courses of the Danish National School of Performing Arts, the Royal Conservatoire of Scotland and the College of Fine Arts of the University of Arizona, apart from the courses and training programmes offered by the Royal Academy of Dance of London or the Canada's National Ballet School, among other international institutions.

In the State of the Art chapter, firstly the importance of improvisation in a musician development is established, supported by quotes and references from previous research experiences, papers, conclusion of prominent pedagogy professionals, composers, interpreters and authors.

This part starts with references to pedagogics that consider musical language a communication system within which improvisation could be compared to the fact of "talking", considering grammatical musical parameters.

Among the literature referenced to represent this situation are, among other publications, the following:

- "La improvisación musical" by Violeta Hemsy de Gainza (1983).
- "Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin" by Emilio Molina (2010).
- "Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías" by José María Peñalver (2013).

Also, pedagogics insisting on the importance of including creativity and improvisation in the musical learning curriculum are referenced, such as:

- “El piano” by Denis Levaillant (1986)
- “El acompañamiento y la improvisación en Grado Medio” by Juan Manuel Cisneros (2008)
- “La improvisación, ¿mero acompañamiento?” by Carlos Galán (2011).

Secondly, different theories of piano accompaniment for dancing and musical teaching at conservatories are also included on the State of the Art. In this sense, the lack of attention given to this specific subjects is highlighted and also the fact that this speciality is taught in few public and private centres. Also national and international publications focused on accompaniment and music in dancing curricula, from them it can be highlighted:

- “Dance with the Music: The world of the Ballet Musician” by Elizabeth Sawyer (1986).
- “Dance and Music. A guide to dance accompaniment” by Harriet Cavalli (2001).
- “Music Factsheets. Playing for ballet class” by Martin Cleave (2005).
- “El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos” by Ana López (2008).
- “El piano en la danza” by Belén Sirera y María Sirera (2009).
- “The art of accompanying classical ballet technique classes” by Yee Sik Wong (2011)
- “Acompañamiento pianístico en las clases de ballet” by Alberto de Paz (2011)”
- “El piano en la danza española” by Ángel González Gandullo and Sirera sisters (2011)
- “Música en danza” by Carmelo Pueyo (2011)
- “La asignatura de Música en las enseñanzas de Danza” by Elena Caro (2012)
- “El acompañamiento al piano” by Luis Vallés (2012a, 2012b, 2013a, 2013b y 2014).
- “La improvisación musical en la clase de danza académica” by Christian Pérez-Chirinos (2014).



Once the research lines of this doctoral project and the current situation -studies and contributions to musical improvisation and dancing accompaniment, the implementation of subjects and pedagogical resources addressed to future professional dancers- have been established, the work focuses on methodology and research design. In this part the context is delimited and subjects, materials and resources used are explained.

In order to establish the method the following studies have been referenced:

- “La investigación como base de la enseñanza” by Lawrence Stenhouse (1987).
- “Competing Paradigms in Qualitative Research” by Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln (1994).
- “El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa” by Elliot W. Eisner (1998).
- “Dentro-fuera: Enseñantes que investigan” by Marilyn Conchran-Smith and Susan L. Lytle (2002).
- “Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical” by Liora Bresler (2006).

With regard to the population of the study is mainly composed by students who followed Piano higher studies at the Higher Music Conservatoires Manuel Castillo in Sevilla and Rafael Orozco in Córdoba, during the years 2010 to 2015.

Although the essential sample has been referred to above, it should be noted that part of the conclusions have also been the result of a decade dedicated to piano accompaniment in art schools, among which are the Professional Conservatory of Dance Fortea and the Professional Conservatory of Dance Carmen Amaya, both in Madrid.

Having introduced previous research, referring to the theoretical framework, state of the art and the methodology and research design, two main blocks are established: one for theoretical research and other for practical research.

Once established the importance of improvisation, in the theoretical part is studied the relation of improvisation with pedagogy, creativity, piano education and training, and also with the piano conceived as an instrument for accompaniment in academic dancing lessons.

In this case, the relations among creativity, improvisation and pedagogy are supported by the research conducted by well-known pedagogics works such as:

- “Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk” by Guillermo Graetzer and Antonio Yepes (1961).
- “Escuela primaria especial de Música” by Gábor Friss (1976).
- “Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical” by Violeta Hemsy de Gainza (1977).
- “El solfeo en la educación musical” by Erzsébet Szönyi (1981).
- “Las bases psicológicas de la educación musical” by Edgar Willems (1984).
- “El rinoceronte en el aula” by Murray Schafer (1984).
- “La rítmica Jaques-Dalcroze” by Dominique Porte (1988).
- “Estudios de Chopin. Análisis y sistema de trabajo” by Emilio Molina (1996).
- “Reducción al piano de la partitura de orquesta” by Hugo Riemann (2005).
- “Vademecum Musical IEM” by Daniel Roca and Emilio Molina (2006).

To specify this already mentioned relations among creativity and pedagogy, always in the piano improvisation and accompaniment to dancing lectures context, the following works have been used:

- “Los pianistas de nuestro ballet” by Daniel Quiroga (1959).
- “La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con la estructura musical” by África Hernández (2009).
- “Técnica de acompañamiento para una clase de danza” by Aly Tejas (2011).
- “Interviewer” by Jane Lennard (2013).
- “Three dance musicians in conversation” by Kevin Darvas and Martin Cleave (2013)
- As well as those already mentioned works of Harriet Cavalli, Martin Cleave, Ana López, Yee Sik Wong, Alberto de Paz, Carmelo Pueyo, the Sirera sisters, Luis Vallés and Christian Pérez-Chirinos, among others.

Then, the system developed in this doctoral project is delimited. The origin of this system is the analysis of a previously selected music scores and, at the same time, the skills that the pianist must develop to perform dancing accompaniment are indicated.

Once the focus is on piano accompaniment and improvisation for dancing, initial musical technical contents necessary for didactic designs development are enlisted: *coding*, *accompaniment musical patrons* and *preparations*.

Still in the block devoted to theoretical research, concepts important for the understanding of this doctoral thesis are defined. Examples of this are the concepts of *Classic Dance* as a speciality and “classic Dance” as a teaching subject; also the concepts of *pole* and *centre* as parts of the “classic Dance” lesson. The definition of these concepts is essential for the correct understanding of the didactic designs. The definitions mark the start of the first of the two minor blocks forming the practical research part.

The first minor block is composed, on the one hand, by a practical case description. That takes place at the classroom and in which seven high level piano students had the opportunity to work with a professional dancer, improvising for the accompaniment of the academic dancing exercises suggested by the teacher. That allowed them to put in practice what was learn during that academic year. On the other hand, in this first minor block also, are introduced twenty-four didactic designs for piano accompaniment of each exercise of *pole* and *centre* in which the type of material used during the development of this specific practical case is explained in detail.

These proposals have been created as follows: a selection musical fragments from the “Suite en la Luna” *ballet* pieces composed *ex profeso* for this thesis included on ANNEX I serves to establish a specific working methodology.

This methodology is based on an piano accompaniment improvisation for each of the presented *pole* and *centre* exercises and starts with an analysis of the elements extracted from each musical fragment.

The second minor block is mainly formed by twenty-one initial interviews made to piano accompaniment for dancing students of the Higher Music Conservatories Manuel Castillo of Seville and Rafael Orozco of Córdoba and twenty final ones included on ANNEX II. The students had worked this type of accompaniment with the selected music score, as well as with improvisation as creative resource using the above stated methodology and materials. Moreover, in this second minor block two series of opinions of several subjects who studied accompaniment to dancing. The first series refers to the applied practical case, and the second series was polled on the subsequent years of the academic year in which the same subject studied.

After that, data were triangulated using the answers of the interviews, the results obtained from the students and the rest of inherent issues to practical and theoretical research. This triangulation process allowed the sustainability of the didactic designs in dancing accompaniment as well as in improvisation.

Finally, conclusions are stated. They are established considering the obtained results of parallel research, theoretical as well as practical. One of the main conclusions obtained is that is necessary to implement a subject on dancing accompaniment in every curricula with the speciality of *Piano*. This is caused by the educational framework, that is not the best one for training dancing accompaniment to be a reality.

From previous research and the triangulation of the results it can be considered that the specialization required by the accompanying pianist for dancing must include a great ability to adapt to several circumstances that can occur during the class. In order to achieve that flexibility has to be considered as it is very closely linked to improvisation. The adaptation ability reached by improvisation and knowledge, not necessarily exhaustive, of dancing concepts and terminology, are the base of a good specialization.

Parameters guaranteeing the idea of justification, according to this study, are justified by the training needs of a pianists for dancing accompaniment. These necessities are not fulfilled because proper specific training is not guaranteed in most music conservatoires. So the specialisation can not be developed with the required quality. However, once this question has been answered, a different interpretation could take place; an interpretation unrelated to the regulations and curricula, but an explanation referring to the processes that, from a methodology point of view, are developed to train accompanying pianists. In this sense, mainly creative work closely related to improvisation is highlighted. Nonetheless, after the conduction of this research, it is inferred that improvisation, despite being an essential element for the integral education of a musician as well as for the development of the creative capacities, is in a very early stage, even more in the case of regulations. It is also inferred from the conducted research that, even the lack of historical training offered by the curricula regarding improvisation, improvisation is a paramount resource for the correct development of the abilities of an accompanying pianist. The development of activities related to listening development, harmonically and melodic comprehension, the development of the structural sense of the music and rhythm regularity produce benefits such as the acquisition of reflexes to rapidly respond to the demands of a

“classical Dance” class. All these tools are highly improved by the study of the improvisation parameters. Even then, besides what it has been said, the vast majority of pianists do not improvise and that is the consequence of curricula which do not confer enough importance to improvisation.

In the same line, the piano dancing accompaniment do not have enough place in the academic curricula for pianists, which are mainly devoted to finish their higher studies without studying even the fundamentals to understand the specificity of this kind of accompaniment. Therefore, it can be established that the training for dancing accompaniment pianists is insufficient for the development of their skills, as they do not have the necessary tools to achieve them. Also has to be taken into account that teachers do not receive specific training as a consequence of badly designed curricula that do not give enough value to the learning of the musical elements and its characteristics.

Taking into consideration these two problematic situations, the one referring to the pianist and the one referring to the teachers, it can be established that, with the received academic training, the outcome can not be different from a smooth communication. Thus, it is not probable that the necessary understanding between teachers and students could take place during the development of the dancing classes. In that way, it can also be established that students training is inevitably affected by the lack of adequate quality offered.

Another evident conclusion, with is related to what Quiroga stated, that is included at the beginning of these conclusions, is that is confirmed by the author of this PhD, is that it is necessary for the public administration to make an effort, as well as for the educative centres, in order to established the means and pedagogic principles to enhance the creation of a compulsory subject in the pianist curricula devoted to the dancing accompaniment. Because this will improve the quality of the didactic function as well as increase the results of the pianists training as a complete musician, as it has been proved by the subjects studied at the interviews and at the testimonies pooled for the development of this PhD. In the same line, with the aim of overcoming the lack of communication between dancing teacher and pianist, the same effort should be addressed to provide dancing students with a more completer musical education. Thus, an excellent interrelation between these professionals could be achieved.

Focusing on the music conservatoires, it is true that many students focus their professional aspirations on what has been traditionally understood as “concert”-orchestral, camera or solo-, as well as to the training sphere, but there is also a wide group that wishes to develop their activities in different atmospheres and with different repertoires.

The study of disciplines such as “Creativity and Improvisation” “Dancing Accompaniment” and “Dancing and Musical Theatre Accompaniment” bring students closer to a professional sphere linked with a different kind of performances: pedagogic concerts, musical theatre, dancing lessons and spectacles, performances in concert rooms, development of discography, radio or television recordings, theatre or cinema compositions, integrating different typologies of compositions and many more that can be carried out following these studies.

During the time I taught the subjects of “Creativity and Improvisation”, “Dancing Accompaniment” and “Dancing and Musical Theatre Accompaniment” at the Higher Music Conservatoires Rafael Orozco of Córdoba y Manuel Castillo of Seville, the academic and professional results, referred to the accompaniment speciality this PhD deals with as well as intended to achieve an integral training for students, were excellent and motivating, as shown by the interviews and polled testimonies. In the same way, the follow up performed during several years of the evolution of the studied subjects, showed that this training was very beneficial because a high percentage of subjects is working or has worked in the sphere of dancing pianist accompaniment as well as in several musical and performance shows. Thus, the developed work in the subjects “Creativity and Improvisation”, “Dancing Accompaniment” and “Dancing and Musical Theatre Accompaniment” place piano students in the world of scenic arts giving them very useful tools and provide them options as professional musicians as well as the functions that could be developed by teacher of the *Piano* speciality or *Dancing Repertoire with Piano for Dancing*, if they achieve the position of accompanying pianist in a Conservatoire.

Going back to improvisation and creativity benefits derived from dancing accompaniment, it is clear that a pedagogy devoted to the development of this accompanying function is paramount for a detailed study of improvisation as a creative resource. Research shows that, though an exhaustive systematization of processes included in improvisation treated in a specific way and adapted to the exercises

performed by the dancers, music can be composed life to each one of them. Then, it is clear what working strategies should be used by a pianist in dancing.

Improvisation resources in this study, the analysis of the process guidelines and the contents sequences enlightens a pianist practice not taken into consideration until now and devaluated, by the institutions as well as by the part of the teaching staff not responsible or just with lack of motivation.

The analysis developed to finish with the explanation of all mentioned strategies, devoted to the musical and conscious illustration of combination of paces creating exercises of *pool* and *centre*, is pioneer, because, until now, there is no publication or treaty dealing with what is included in this PhD, because of its innovative spirit, which is out of question. On top of that, didactic proposals included in this PhD could be implemented during the future dancing accompanying pianist training, in its studying development, and could be applied during the professional performance of any accompanying pianist.

It has to be noted that, as proved by the results and its triangulation, the incidence of the study of dancing accompaniment in the development of a pianist is undeniable.

That is why, once the parallel research that have flourished in this PhD, it has not also given an answer to several questions and also the initial hypothesis, that shows that the aims have been reached.

This PhD is made to be easily read, for an inexperienced pianist who could possibly have to use these skills at one point of its professional life, as well as for a dancing teacher who has the wish to getting to know the musical processes related to its universe. Thus, the contents have been explained in a way that is easily understood by dancers, trying to contribute to the musicality development, and by dancing teachers, to enable a smooth communication with the accompanying pianist.

This PhD offers specific tools, useful and objective for pianists devoted to dancing accompaniment, for them to have a working material, which is something new, because until now there was not specific material.

The inclusion of the discipline of accompanying piano for dancing as a compulsory subject in the Music regulated higher studies is a necessity in al Higher Conservatoires. Personal and professional motivation, willing to be a better improviser when accompanying dancing, a better pianist, a better pedagogue and a better musician

as a whole, as well as the aim of answering the questions deriving from this research are the engines of the development of this PhD. This work not only achieves to answer the posed questions by also shows a coherent point of view according to the results observed: it is fundamental to insist on the necessity of a recognized space for dancing and its piano accompaniment in the Music curricula, as well as to give higher importance to the knowledge of musical language in those centres in which dancing is studied.

After the conclusion, several possible future research line are drafted and a thesaurus containing all technical terms is included, referring to dancing as well as music. Bibliography, images, graphics, illustrations, musical examples and music score used in the didactic designed are enlisted at the end of the work.

As ANNEXES for this PhD are included: the score and the recording of the original work “Suite en la Luna” for *ballet*, the complete interviews of the researched subjects and the academic proposals developed and presented by the author to several institutions in order to make the aim of this PhD a reality.

The abstraction exercise of this work has been a guideline for the comprehension of everything that has been analysed in order to avoid unnecessary easy rhetorical writing. The achievement is a synthetic and organized writing referring a discipline which has not specialized literature.

The organigram of this doctoral thesis and well and of this abstract is presented in the next page:



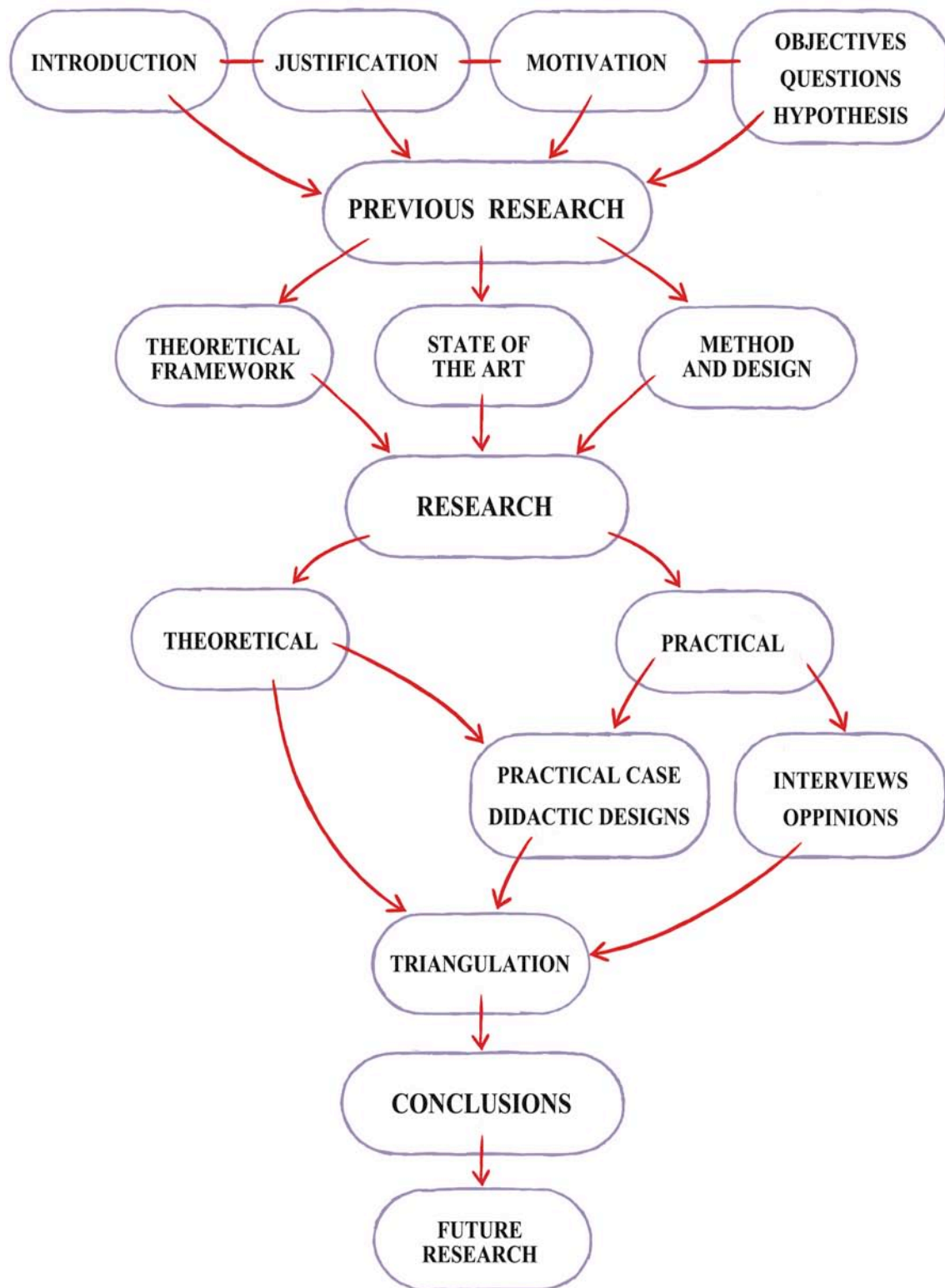


Image 209: PhD contents organigram





**Isaac Tello Sánchez**

MADRID, 2015





